

Karoline Gulbrandsen

## Innovasjon i skolen

En kvalitativ studie av prosjektet "HOPP" som innovativ prosess i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora, Idretts- og Utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Karoline Gulbrandsen

## Sammendrag

I den nye stortingsmeldingen, *Fag - fordypning - forståelse - en fornyelse av kunnskapsløftet*, lagt frem i 2017, sees et økt fokus på innovasjonsevne i den norske skolen. I den kommende skolereformen blir ikke bare nødvendigheten av høy innovasjonsevne vektlagt, men det innføres også tverrfaglige temaer som skal virke førende for skolens virksomhet. Et av disse er blant annet temaet *folkehelse og livsmestring*, som skal bidra til at barn og unge skal ta gode valg for egen helse, både fysisk og psykisk. Horten Kommune iverksatte i 2015 et prosjekt kalt Helsefremmende Oppvekst (HOPP), som innebærer et økt fokus på blant annet fysisk aktivitet for økt læringsutbytte i skolen. For at et slikt prosjekt skal kunne gjennomføres, er det nødvendig med kunnskap om hvordan innovasjon i skolen i skolen bør behandles. Denne oppgaven handler om nettopp dette, og tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan kan innovative prosesser i skolen fremmes?*

Innovasjon i skolen er et stort tema, med mange ulike vinklinger. Det vil favne alle nivåer av skolen: både skoleledelse, lærere og elever. For å få et litt mer avgrenset område å arbeide med, bygger oppgaven derfor videre på tre forskningsspørsmål:

- 1. Hva mener lærere og skoleledere er viktig for innovasjon i skolen?*
- 2. Hvilken betydning har gode relasjoner for at lærere skal være innovative?*
- 3. Hvilken betydning har læreres læring for innovative prosesser?*

For å kunne nærme meg oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg i den teoretiske referanserammen sett på ulike teoretiske perspektiver rundt innovasjon, teamarbeid, læreres læring og skoleledelse. Oppgaven bygger i stor grad på hva Darsø (2013) skriver om innovasjoner. For å kunne innhente data som var relevante for problemstillingen, ble kvalitative intervju valgt som metode. Det ble gjennomført kvalitative intervju av lærere og skoleledere ved to skoler i Horten Kommune, i forbindelse med prosjektet Helsefremmende Oppvekst (HOPP). Videre ble funnene analysert med utgangspunkt i Darsø

(2013) sin modell *innovasjonsdiamanten*. Til sist ble funnene drøftet opp mot den teoretiske referanserammen.

Resultatene av studien indikerer at skoleledelsen har en stor oppgave for å legge til rette for innovative prosesser på flere måter. For det første må det sørges for at innovasjonen bør være rettet mot lærernes undervisning, samtidig som den både har forankring innenfor skolens mandat, samt retter seg etter forskning og samfunnets utvikling forøvrig. For det andre må det legges til rette for bygging av gode relasjoner, og teamsammensettingene har en påvirkning for dette. Teori viser at diversitet i teamgrupper gir best grobunn for innovasjon fordi det er større sannsynlighet for flere ulike meninger. Informantene i studien la frem at de hadde lite konflikter og diskusjoner, men likevel stor evne til å videreutvikle undervisningsopplegg. Skolens ledelse bør derfor være oppmerksom på hvilke prosesser som foregår på teamene. Til sist må det legges til rette for gode læringsprosesser for at lærere skal være innovative. Dette dreier seg i hovedsak om tid til felles refleksjon, samtidig som lærerne opplever mest læring gjennom uformelle læringsarenaer som spontane samtaler og observasjon. For å legge til rette for innovative prosesser, bør det derfor også skapes en kultur for deling.

Studien har i hovedsak sett på HOPP-prosjektet som en innovativ prosess, og sett på hvordan lærere og skoleledere arbeider med dette prosjektet. Det er likevel stor sannsynlighet for at resultatene kan overføres også til andre innovative prosesser, og ikke nødvendigvis bare sees i forbindelse med HOPP-prosjektet. Det ble uttrykt at dersom skolene skal fortsette med HOPP-prosjektet, er det nødvendig med større evidens om sammenhengen mellom økt aktivitet i undervisningen og læringsutbytte. Lærerne stiller mange krav til innovasjoner i skolen, og å være forskningsbasert var nettopp en av dem. Høyskolen i Kristiania arbeider med et forskningsprosjekt rundt økt aktivitet og læringsutbytte i forbindelse med HOPP-prosjektet som skal ferdigstilles i 2020, og resultatene av denne studien kan være en avgjørende faktor for om HOPP-prosjektet vedvarer eller ikke, samt om flere lignende prosesser iverksettes i flere norske skoler: dette gjenstår å se.

## Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på mange år som student. Når jeg nå sitter i slutten av skriveprosessen, kjenner jeg på både vemodighet og lettelse. Studietiden har gitt meg et godt grunnlag for å ta fatt på mitt kommende yrkesliv, og en helt ny hverdag venter meg som lærer til høsten. Gjennom årene på Universitetet i Sør-Øst Norge har jeg tilegnet meg et bredt spekter av kunnskap innenfor det pedagogiske feltet. I grunnutdanningen fikk jeg gode verktøykasser å ta i bruk innenfor fagene matematikk, norsk, musikk og naturfag. Det har vært en spennende reise, men til sist var det utdanningsledelse som fanget min oppmerksomhet. De to siste årene på masterprogrammet for utdanningsledelse har vært svært givende, men likefullt utfordrende. Feltet jeg fattet størst interesse for var innenfor endringsledelse, og det gjenspeiles i denne masteroppgaven. Gjennom utdanningen har ikke emnet innovasjon vært spesielt fremtredende, men på grunn av mitt engasjement for fysisk aktivitet og nysgjerrighet for prosjektet HOPP i Horten Kommune, ønsket jeg å se nærmere på hvordan skolen kan endres i en retning hvor elevene får større muligheter for bevegelse og fysisk aktivitet i undervisningen.

I arbeidet med denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å rette en spesiell takk til. *Gry Hege Stangbye* har vært en uunnværlig ressurs i arbeidet med å innhente informanter. Videre har min veileder *Pernille Jahnsen Berg* gjennom hele reisen uttrykt stor glede og entusiasme over oppgaven. Samtidig har vi hatt gode, faglige samtaler underveis hvor jeg har blitt utfordret til å se nærmere på områder jeg har betraktet som krevende, men som har bidratt til ytterligere dybde i oppgaven. Jeg må også rette en takk til *Joakim* for å ha gitt meg motiverende ord når det har vært nødvendig, og passet ekstra på at jeg har holdt prioriteringene mine riktig i perioder hvor det har vært mye press. Til sist må jeg nevne *Pappa*, som gjennom sine år som leder i ulike bedrifter, lærer og siden skoleleder, har vært et godt forbilde og gitt meg stor arbeidsmoral. Det har inspirert meg til den veien jeg har valgt, og jeg håper at jeg en dag sitter med den samme ledererfaringen.

*Karoline Gulbrandsen*

Universitetet i Sør-Øst Norge, mai 2018

# INNHOLDSFORTEGNELSE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SAMMENDRAG</b> .....                       | <b>3</b>  |
| <b>FORORD</b> .....                           | <b>5</b>  |
| <b>1 INNLEDNING</b> .....                     | <b>8</b>  |
| 1.1 INNOVASJON I SKOLEN .....                 | 8         |
| 1.2 HELSEFREMMEDE OPPVEKST (HOPP) .....       | 9         |
| 1.3 PROBLEMSTILLING .....                     | 11        |
| 1.4 AVGRENSNING OG OPPGAVENS OPPBYGNING ..... | 13        |
| <b>2 TEORETISK REFERANSERAMME</b> .....       | <b>16</b> |
| 2.1 INNOVASJON .....                          | 16        |
| 2.1.1 <i>Hva er innovasjon?</i> .....         | 16        |
| 2.1.2 <i>Innovasjonsdiamanten</i> .....       | 18        |
| 2.2 TEAMARBEID .....                          | 19        |
| 2.2.1 <i>Relasjoner</i> .....                 | 20        |
| 2.2.2 <i>Organisasjonskultur</i> .....        | 21        |
| 2.2.3 <i>Læreres læring</i> .....             | 23        |
| 2.3 LEDELSE .....                             | 25        |
| 2.3.1 <i>Pedagogisk ledelse</i> .....         | 26        |
| 2.3.2 <i>Strategi O</i> .....                 | 27        |
| 2.3.3 <i>Endringsledelse</i> .....            | 28        |
| <b>3 METODISK TILNÆRMING</b> .....            | <b>31</b> |
| 3.1 TILNÆRMING OG METODE .....                | 32        |
| 3.2 DATAKVALITET .....                        | 34        |
| 3.3 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....        | 38        |
| 3.4 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET .....       | 39        |
| <b>4 ANALYSE</b> .....                        | <b>42</b> |
| 4.1 KONSEPTER .....                           | 42        |
| 4.2 RELASJONER .....                          | 46        |
| 4.3 VITENSDYNAMIKKEN .....                    | 50        |
| <b>5 DRØFTING</b> .....                       | <b>54</b> |
| 5.1 KONSEPTER .....                           | 54        |
| 5.2 RELASJONER .....                          | 62        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 5.3      | VITENSDYNAMIKKEN .....                        | 67        |
| <b>6</b> | <b>AVSLUTNING .....</b>                       | <b>72</b> |
| 6.1      | SAMMENFATNING AV RESULTATER .....             | 72        |
| 6.2      | KONKLUSJON .....                              | 75        |
| 6.3      | HOPP I ET FREMTIDSPERSPEKTIV.....             | 78        |
| <b>7</b> | <b>LITTERATUR .....</b>                       | <b>79</b> |
| <b>8</b> | <b>VEDLEGG .....</b>                          | <b>86</b> |
| 8.1      | VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA.....                | 86        |
| 8.2      | VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR LÆRER.....       | 87        |
| 8.3      | VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR SKOLELEDER ..... | 89        |

# 1 Innledning

## 1.1 Innovasjon i skolen

*Innovasjonskompetence er fremtidens kernekompetence, fordi de, der kan skabe innovation, også kan skabe en bedre verden* (Darsø, 2013, s. 11). Temaet innovasjon i skolen blir nevnt i flere nyere utdanningspolitiske dokumenter, og kunnskapsdepartementet er tydelige i sin formulering når det gjelder hvilken rolle utdanningssektoren har for å finne løsningene på dagens og fremtidens utfordringer: *utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper (...)* Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs (St. Meld. nr. 28, 2017). For å skape et samfunn som er rustet til å møte fremtidens utfordringer legges det frem et behov for å utvikle en skole og en skoleledelse som er mer nysgjerrig, nyskapende og samarbeidsorientert. Dette fremkommer av OECD-rapporten *Leadership for 21st Century Learning* (OECD, 2013). Fokuset på økt innovasjonsevne sees tydelig i blant annet St. Meld. nr. 28 (2017) hvor det legges frem at *norsk næringsliv og offentlige virksomheter har behov for høy kompetanse og stor innovasjonsevne i årene fremover for å bevare og videreutvikle den norske velferdsmodellen* (Meld. St. nr. 28, 2017). Ringholm, Teigen & Aarsæther (2013) legger frem at innovasjon i offentlig sektor i stor grad kan karakteriseres som en politisk aktivitet. Likevel påpekes det at den ikke nødvendigvis er politisk styrt. Dette er fordi innovasjon i offentlige sektorer kan være vanskelige å definere, på grunn av den politiske sektorens kompleksitet (Ringholm, Teigen & Aarsæther, 2013). Ved at skoleverket i aller høyeste grad kan sees på som en offentlig virksomhet, blir det derfor tydelig at innovasjon i skolen kan være utfordrende, men likevel nødvendig, fordi innovasjon og nyskapning vil være viktige kompetanser i fremtidens skole. Videre forutsetter det å være nyskapende og innovativ i skolen et lederskap som angir retning, samt som tar ansvar for å sette, og beholde, læringen i sentrum (OECD, 2013; Aas & Paulsen, 2017, s. 16).

Bakgrunnen for et økt fokus på å skape en innovativ og nyskapende skole kan forklares ved at flere nasjonale og internasjonale forskningsrapporter viser bekymring for at dagens skole ikke vil kunne forberede barn og unge godt nok på en kompleks fremtid vi ennå ikke vet hvordan vil se ut (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Det presenteres likevel et paradoks når det skal arbeides med innovasjon i skolen: på bakgrunn av at skolen er et løst koblet system, hvor medarbeiderne ofte arbeider selvstendig, kan det ofte være liten grobunn for innovasjon.



Konsekvensen er at innovasjon og nytenkning i skolen ofte blir værende i små lukkede mikrosystemer, i klasserommet, hvor de gode idéene sjelden deles, og i beste fall deles de usystematisk (Aas & Paulsen, 2017, s. 19). Skolen skiller seg dermed ut fra hvordan andre organisasjoner arbeider med innovasjon, på grunn av sin organisasjonsstruktur. Skoleledere må derfor rette sin skoleledelse mot mer enn oppfølging av resultater på kartleggingstester (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Sett i denne sammenheng er tematikken om hvordan man kan fremme innovative prosesser og skape innovative team høyst aktuell, også fordi de fleste som arbeider i organisasjoner er en del av et felleskap og vil bli utsatt for teamarbeid (Moltubak, 2016). På bakgrunn av dette vil det være nødvendig med kunnskap om hvordan man kan arbeide for å skape gode team: team som arbeider effektivt, samarbeider godt, gir plass til nye idéer og hvor teammedlemmene trives. For å kunne løse utfordringer på en hensiktsmessig måte som samtidig bygger på fremtiden, er det nødvendig med innovasjon og nyskaping (OECD, 2013).

I forarbeidet til denne masteroppgaven var det utfordrende å finne forskning som knyttet seg direkte til innovative prosesser i skolen, og hvordan skoler jobber for å være mer nyskapende i sitt arbeid med å oppfylle skolens samfunnsmandat: å bidra til å forme samfunnet gjennom opplæringen av barn og unge (Imsen, 2016). Innovasjonsteorien oppgaven støtter seg på knytter seg opp mot det Darsø (2013) og Skogen (2004) skriver om innovasjon i skolen, men tar også utgangspunkt i hva Aasen & Amundsen (2015) legger frem om sosial innovasjon. På bakgrunn av den tydelige tendensen og krav til at skolen skal bli mer innovativ, oppleves et behov for mer forskning på området. Dette vekket derfor min interesse for å fordype meg i dette emnet. Jeg så videre at det ville være hensiktsmessig å bygge min oppgave rundt et spesifikt innovativt prosjekt, slik at oppgaven ville stå frem i en mer tydelig form, da innovasjon i skolen kan gi ulike assosiasjoner ut i fra hvem som definerer begrepet.

## **1.2 Helsefremmende Oppvekst (HOPP)**

For å gi oppgaven en tydelig ramme vil prosjektet Helsefremmende Oppvekst (HOPP) iverksatt av Horten Kommune være et gjennomgående trekk ved oppgaven. Prosjektet bidrar til at lærerne på skolen i kommunen må tenke innovativt og nytenkende i sin undervisning. Prosjektet er aktuelt i lys av den nye kommende skolereformen, hvor *folkehelse og livsmestring* blir lagt inn som et av tre tverrfaglige tema, og her vektlegges det at gode

helsevalg er en del av å mestre livet (Meld. St. nr. 28, 2017). Samtidig er det lovfestet at skolen skal arbeide for elevenes helse: *Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane* (Opplæringsloven, 2018, § 9A-3). HOPP-prosjektet er derfor en bakgrunn, og et eksempel på innovasjon i skolen, samtidig som det har høy aktualitet innenfor skolepolitiske føringer. I denne studien vil det belyses hvordan to ulike skoler har arbeidet med dette prosjektet.

Horten Kommune iverksatte prosjektet Helsefremmende Oppvekst (HOPP) i 2013, med implementering i de ulike skolene i kommunen i 2015. Dette var på bakgrunn av retningslinjene i Helsedirektoratet (Helsedirektoratet, 2010), samt på grunn av den økte bekymringen for folkehelsen. Prosjektet ble satt i gang med formål å forebygge livsstilssykdommer, samt øke aktivitetsnivået, med hensikt for å bedre elevenes læringsutbytte (Horten Kommune, 2014). Berg & Mjaavatn (2008) legger frem at det stilles stadig mindre krav til fysisk aktivitet hos barn og unge i dagens samfunn. I flere situasjoner der barn tidligere holdt seg i aktivitet og utfoldet seg i fri lek, blir dette ofte ansett som farlig på enkelte områder. Denne tendensen skaper bekymring hos flere forskere, som mener dette kan føre til helseproblemer allerede i barnas oppvekst (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45). En studie gjort av 18 europeiske land, viste at Norge har minst garantert tid til kroppsøving (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45). Dette betyr at norske elever beveger seg generelt sett lite i løpet av en skoledag.

Sammenhengen mellom barns fysiske aktivitetsnivå og deres læringsutbytte er omdiskutert. Enkelte studier viser at det kan være en sammenheng mellom barns fysiske aktivitetsnivå, og deres læring. I Sverige ble det foretatt en undersøkelse, *Bunkefloprosjektet*, som viste at barn med konsentrasjonsvansker ofte også har umoden motorikk (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45). Barna i forsøket ble aktivisert flere ganger i uken, i motsetning til kontrollgruppen som kun hadde to obligatoriske kroppsøvingstimer i uken. Resultatene viste at barna i intervensjonsgruppen ikke bare hadde utviklet sine motoriske ferdigheter, men at også resultatene i svensk og matematikk hadde en økning. Den aktuelle studien kan kritiseres for ufullstendig metodisk tilnærming, men resultatene kan likevel gi en indikasjon på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og læringsutbytte (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45). Det

er blant annet dette forskningsprosjektet Horten Kommune tok utgangspunktet i når de iverksatte arbeidet med HOPP.

HOPP er et forskningsbasert pilotprosjekt med den intensjonen at det skal bli et landsdekkende tiltak. Prosjektet er et samarbeid med Høyskolen i Kristiania som foretar de tekniske undersøkelsene for å undersøke om prosjektet bidrar til økt helse. Visjonen er at prosjektet HOPP skal påvirke hele lokalsamfunnet til mer aktivitet, sunnere matvaner, forebygging av helseproblemer, og at dette videre skal resultere i økt trivsel. Prosjektet er et tverrfaglig kommunalt samarbeid, og involverer både barnehagene og skolene, men også helsetjenester som fysioterapeuter og ernæringsrådgivere. Prosjektet har også ulike mål rundt å øke sosial kompetanse, skape fellesskapsfølelse i klassen og på skolen, samt skape mestringsfølelse blant elevene. Prosjektet består i hovedsak av tre kjerneelementer: *1) fokus på godt kosthold, 2) fokus på fysisk aktivitet, og 3) kompetanseheving blant de ansatte* (Horten Kommune, 2016). Denne oppgaven vil belyse enkelte sider ved de to siste kjerneelementene. Gjennom HOPP ønsker Horten Kommune å gjøre skolehverdagen mer variert for elevene, samtidig som det gir et bedre grunnlag for læring gjennom fysisk aktivitet i undervisningen. Målet er at dette skal kunne gi økt nysgjerrighet og interesse for ulike fag, og også fysiske aktiviteter (Horten Kommune, 2016). Berg & Mjaavatn (2008) legger frem at fysisk aktivitet defineres som *all slags kroppsbevegelse utført av skjelettmuskulatur som øker energiforbruket* (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 46). Gjennom HOPP-prosjektet stilles det krav til at elevene skal ha minst 30 minutter med fysisk aktivitet i løpet av en skoledag. Disse 30 minuttene står lærerne fritt til å dele opp i mindre bolker, og på denne måten kan lærerne også benytte det som et avbrekk i lange undervisningsøkter. Lærerne blir utfordret til å være nytenkende og kreative i klasserommet, og tanken bak HOPP er at lærerne skal utvikle undervisningsopplegg hvor elevene er fysiske aktive samtidig som de jobber med faglig innhold (Horten Kommune, 2016).

### **1.3 Problemstilling**

Skolen må ha økt fokus på innovasjon og nyskaping for å holde tritt med fremtidens krav, og dette må gjenspeiles i hvordan lærerne arbeider. Skolene skal utdanne barn og unge til å ta sin plass i samfunnet, og det er lærerne som er grunnsteinen i utdanningssystemet. Hvordan lærerne arbeider, og hvordan de legger opp sin undervisning, vil derfor ha stor innflytelse på hva barn og unge sitter igjen med etter endt skolegang (Darsø, 2013, s. 172; Hattie, 2012).

Tradisjonelt sett har læreryrket vært preget av at lærerne har arbeidet i isolasjon, hvor lærerne også sjelden har stimulert til egen læring i det daglige arbeidet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126; Postholm & Rokkones, 2012, s. 26). En skoleleder må ta dette i betraktning når skolen skal videreutvikles for å kunne møte morgendagens krav. Skoleledere utøver ledelse i en kompleks organisasjon som karakteriseres av et løst koblet system, hvor det sjelden er en direkte kobling mellom administrasjonen og kjernevirksomheten i klasserommet (Aas & Paulsen, 2017, s. 19). Samtidig viser forskning at det har en signifikant positiv virkning på elevenes læringsutbytte, dersom lærere og ledere arbeider sammen for å fremme innovasjonsspredning og samarbeidslæring (Leithwood & Louis, 2012). Prosjektet HOPP stiller krav til lærerne ved at de må være nytenkende i sin undervisning, og dette gir også skoleledelsen utfordringer til hvordan prosjektet HOPP kan implementeres og fremmes. Med bakgrunn i disse betraktningene reises derfor følgende problemstilling:

*Hvordan kan innovative prosesser i skolen fremmes?*

Utvikling av innovative prosesser i skolen kan være et utfordrende felt, med mange ulike faktorer å ta hensyn til. Prosjektet HOPP favner alle ansatte ved skolene i kommunen, da prosjektet ikke er avgrenset til at enkelte lærere har ansvaret for gjennomføringen. Dette betyr også at alle klasser og alle elever er en del av prosjektet, og skal hver dag få 30 minutter fysisk aktivitet i løpet av skoledagen. Prosjektet HOPP berører derfor alle nivåer i skolen: ledelsen, lærerne og elevene. Dette gjør at HOPP som innovasjon har et stort omfang, og involverer mange ulike perspektiver. For å avgrense dette omfanget er det derfor videreutviklet tre forskningsspørsmål, og ved hjelp av disse vil det kunne spesifiseres mer direkte hva oppgaven vil gå inn på. Problemstillingen støtter seg dermed på følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva mener lærere og skoleledere er viktig for innovasjon i skolen?*
- 2. Hvilken betydning har gode relasjoner for at lærere skal være innovative?*
- 3. Hvilken betydning har læreres læring for innovative prosesser?*

For å kunne belyse disse forskningsspørsmålene, vil jeg ta i bruk Darsø (2013) sin modell *innovasjonsdiamanten* (Darsø, 2013) i analysen og drøftingen. I denne modellen vises hvilke

rammer som kan fremme eller hemme en innovasjon, og modellen er bygget opp av parameterne *konsepter, relasjoner, viten og ikke-viden*. Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hva lærere og skoleledere mener innovasjon i skolen er, samt hvilke kriterier de setter for hva slike prosjekter bør ta utgangspunkt i. Dette vil bli belyst gjennom delkapitlene *konsepter*. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan relasjonene i en organisasjon påvirker de innovative prosessene, og hvorvidt de virker fremmende eller hemmende for en innovasjon. Dette vil bli tatt opp i delkapitlene *relasjoner*. Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg at det vil være nødvendig at lærere lærer for at innovative prosesser skal finne sted (Ellström, 2011). At det skapes gode læringsprosesser i lærernes hverdag, er igjen avhengig av hvilke relasjoner lærerne har til medarbeiderne på sine team, fordi individets evne til å lære vil stå i forhold til den sosiale konteksten vedkommende befinner seg i (Filstad, 2010). Disse temaene vil bli belyst gjennom delkapitlene *vitensdynamikken*. Hvilke ledelsesstrategier skoleledelsen benytter for å legge til rette for relasjoner og læringsprosesser, vil videre ha en påvirkning på om skoleledelsen fremmer innovasjon og nyskaping i sin skole (Aas & Paulsen, 2017). Det overordnede ledelsesperspektivet vil belyses i alle delkapitlene der det er hensiktsmessig. Sett i sammenheng vil disse faktorene kunne gi en indikasjon på hvordan innovative prosesser kan understøttes og fremmes, slik at skolen kan utvikles i en retning som vil kunne møte fremtidens krav.

## **1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning**

En tydelig avgrensning av oppgaven er at den vil dreie seg om HOPP som innovativt prosjekt. Prosjektet HOPP blir gjennomført i alle barneskolene i Horten Kommune. I arbeidet for å finne informanter, har jeg bevisst gått etter skoler som er gode på prosjektet. Ved å ta kontakt med en representant fra kommunen fikk jeg nyttig informasjon om hvilke skoler som har gått frem som gode eksempler på hvordan prosjektet kan gjennomføres. Videre tok jeg kontakt med skolelederne på disse skolene, som igjen kunne sette meg i kontakt med lærere som er dyktige og har et godt engasjement i sitt arbeid med HOPP. Jeg kunne valgt å randomisere utvalget av informanter slik at jeg fikk informanter som både har, og ikke har, eierfølelse for prosjektet. Dette kunne gitt et mer helhetlig bilde av prosjektet HOPP i kommunen: hvordan prosjektet arbeides med på ulike skoler, og hvordan det er tatt imot av lærerne. På grunn av oppgavens omfang har jeg sett meg nødt til å avgrense ved at jeg har brukt snøballmetoden for å velge ut informanter som både er positive til HOPP, men som også føler at de mestrer det. Dette er

hovedsakelig fordi jeg ønsket å få innsikt i hva som gjør nettopp disse lærerne og skolene gode når det kommer til innovative prosesser. HOPP-prosjektet har også et sterkt element av ansvarliggjøring hos lærerne: de lærerne med klasser som deltar i forskningsprosjektet må registrere deres HOPP-aktiviteter i form av lengde og hvilken intensitet aktiviteten har foregått i. Samtidig vil forskningsresultatene offentliggjøres. På grunn av omfanget vil ikke denne oppgaven diskutere dette elementet ved prosjektet særlig inngående. Videre har studien vist at HOPP-prosjektet har hatt en noe manglende implementeringsfase, som har resultert i at flere lærere ved skolene ikke føler eierskap til prosjektet. Endringsarbeid i organisasjoner er et stort tema, og dette funnet vil bli diskutert i noen grad, men har potensiale til å utdypes mer enn hva oppgavens omfang dessverre tillater.

I den kommende delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske rammeverk. Jeg har valgt å dele det teoretiske rammeverket inn i tre hoveddeler: innovasjon, teamarbeid og ledelse. I den første delen av kapitlet vil jeg ta for meg hva innovasjon er, og redegjøre for ulike teorier om innovasjon. Dette vil i hovedsak støtte seg på hva Darsø (2013) og Skogen (2004) skriver om innovasjon i skolen, samt teori om sosial innovasjon. Her vil det også legges vekt på Darsø (2013) sin modell *innovasjonsdiamanten*, som senere vil bli brukt som analyseverktøy. I den andre delen av kapitlet vil jeg videre ta for meg ulike faktorer innenfor teamarbeid. Her vil jeg se nærmere på relasjoner, organisasjonskulturens rolle, og videre se på ulike læringsprosesser som er aktuelle for lærere. I den siste delen av kapitlet vil jeg se på ulike ledelsesstrategier en skoleleder kan ta i bruk for å legge til rette for innovasjon og teamarbeid. Her vil det også være aktuelt å se på hvilke faktorer som begrenser utviklingen av innovative team, og hvordan disse faktorene kan endres for å være positive i et innovativt lys.

Videre vil jeg omtale den metodiske tilnærmingen til studien. Innledningsvis vil jeg redegjøre for den vitenskapsteoretiske forankringen oppgaven bygger på. Deretter vil jeg begrunne valget av å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn empiri. Jeg vil også argumentere for datakvaliteten, samt drøfte noen kritiske vurderinger i forhold til innsamlingen av empiri. Til sist i kapitlet vil jeg drøfte ulike forskningsetiske vurderinger jeg som forsker har vært nødt til å ta stilling til underveis i arbeidet, før jeg legger frem hvordan jeg bearbeidet og analyserte datamaterialet.

I det neste kapittelet vil jeg presentere mine funn, og analysere disse ut i fra den teoretiske referanserammen, for på denne måten å se sammenhengen mellom datamaterialet og den teoretiske fremstillingen. Som tidligere nevnt er analysen er bygget opp med utgangspunkt i Darsø (2013) sin modell *innovasjonsdiamanten*, og vil ta utgangspunkt i inndelingen: *konsepter, relasjoner og vitensdynamikken*. Den vil ta for seg ulike temaer og funn som er diskutert i intervjuene rundt de ulike hovedtemaene.

Etter at det analytiske materialet er presentert, vil jeg drøfte mine funn i lys av det teoretiske rammeverket. Her vil jeg også trekke inn hva øvrig forskning sier om de ulike temaene. Jeg vil forsøke å drøfte og belyse funnene ut i fra ulike perspektiver, og denne delen vil også følge samme struktur og hovedtemaer som analysekapittelet.

Avslutningsvis vil jeg presentere mine hovedfunn, sett i sammenheng med de ulike forskningsspørsmålene. Gjennom dette vil jeg forsøke å komme med en oppsummering av resultatene, før jeg henvender meg til oppgavens problemstilling. Her vil jeg også komme med noen avsluttende kommentarer om innovasjon i skolen. Til sist vil jeg gjøre noen betraktninger rundt HOPP i et fremtidsperspektiv, og også belyse hvilke eventuelle behov det er for videre forskning innen dette feltet.

## 2 Teoretisk referanseramme

### 2.1 Innovasjon

#### 2.1.1 Hva er innovasjon?

Innovasjonsbegrepet er mye brukt, og har flere ulike definisjoner som kan forstås ulikt avhengig av hvilke verdier og kontekst det blir betraktet i (Willumsen & Ødegård, 2015, s. 26). Begrepet har de siste 50 årene er blitt utviklet til et omfattende forskningsfelt, og det er utallige definisjoner, modeller og teorier som omfatter begrepet (Aasen & Amundsen, 2011, s. 17). En av de første definisjonene av begrepet innovasjon ble fremlagt av Schumpeter: *Innovasjon er nyskaping som tilvebringer økonomisk verdi* (Joseph A. Schumpeter i Darsø, 2013, s. 26). Denne definisjonen fokuserer hovedsakelig på økonomi, men Darsø (2013) legger frem at verdier også kan sees på i form av menneskelige, sosiale, globale og bæredyktige perspektiver (Darsø, 2013, s. 26).

En annen definisjon på innovasjon blir lagt frem av Skogen (2004), som legger frem at: *en innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis* (Skogen, 2004, s. 49). For at noe skal kunne kalles innovasjon er dermed et nøkkelord at det skal foregå en endring. Endringer kan skje både tilfeldig og usystematisk, men for at de skal være innovasjon må de ha et sterkt element av bevissthet og refleksjon: med andre ord skal innovasjonen være planlagt. Til sist er hensikten at en innovasjonsprosess skal være til forbedring av noe (Skogen, 2004). Det er synlig at definisjonene på innovasjon ofte fokuserer på endringer i praksis. Videre dreier det seg alltid om å relatere praksisendringene til en form for målsetting og verdiforankring. Behovet for kunnskap om innovasjon vil være tosidig: på den ene siden dreier det seg om å kunne forstå og forholde seg til endringer, og på den andre siden om å komme på offensiven i forhold til forbedring av praksis på egne arenaer (Skogen, 2004, s. 49).

Aasen & Amundsen (2011) legger frem at innovasjon handler om at noe nytt blir til. De tydeliggjør at innovasjon i høyeste grad er kollektive prosesser, som har mange ulike mennesker involvert i prosessen (Aasen & Amundsen, 2011, s. 39). Videre presenteres begrepet *sosial innovasjon*. Dette begrepet favner den formen for innovasjon som ofte skjer utenfor den formelle økonomien, men heller i form av å løse utfordringer i samfunnet (Aasen



& Amundsen, 2011). Innovasjonen som finner sted i utdanningssektoren vil derfor kunne betegnes som sosial innovasjon. Den sosiale innovasjonen er en brukerdrevet innovasjon, og den bidrar til å skape sosial utvikling, økt livskvalitet og fornyelse av samfunnet. Sosial innovasjon kan defineres som *nye ideer som fungerer i praksis, og som møter udekkede sosiale behov* (Aasen & Amundsen, 2015, s. 129). Begrepet sosial innovasjon vektlegges også av Darsø (2013), som tydeliggjør at sosial innovasjon har et sosialt, samfunnsmessig sikte i form av fornyelse av tiltak, som hjelper menneskelige behov eksempelvis i sammenheng med utdanning, helse eller å skape jobber (Darsø, 2013, s. 28). Videre legger hun vekt på at det i begrepet sosial innovasjon er en dimensjon av menneskesentrert innovasjon. Her fremheves det at sosial innovasjon vil ha et preg av samvær, interaksjon, samarbeid og samskapning mellom mennesker (Darsø, 2013, s. 28).

Aasen & Amundsen (2011) legger frem at en forutsetning for at en organisasjon skal kunne være innovativ, er at den er lærende. Medarbeidere og ledere må kunne tilpasse seg de endringer og muligheter som blir påvirket av omgivelsene, samtidig som de må kunne skape ny kunnskap og utvikling (Aasen & Amundsen, 2011). Irgens (2011) definerer lærende organisasjon slik: *Begrepet "lærende organisasjon" beskriver organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære. (...) Lærende organisasjoner er organisasjoner som tilrettelegger læring for alle sine medlemmer, slik at organisasjonen kontinuerlig transformerer seg selv* (Irgens, 2011, s. 83). Organisasjonen skal ikke bare være en lærende organisasjon den forstand at den utvikler ny kunnskap og nye ferdigheter innenfor sitt felt, men også at den stiller seg åpen for nye løsninger (Aasen & Amundsen, 2011, s. 200). Det er beskrevet i Meld. St. nr. 19 (2009-2010) at skoleledere skal arbeide for å bygge opp skolen som lærende organisasjon (Meld. St. nr. 19, 2010). Av dette kommer det frem at medlemmene i organisasjonen skal ha en kontinuerlig læring i sitt arbeid. Filstad (2010) skriver at den lærende organisasjon ses på som en idealtipe av en organisasjon, på grunn av sin egen kapasitet til å lære effektivt med et resultat at organisasjonen blir mer læringsvillig (Filstad, 2010, s. 25).

### 2.1.2 Innovasjonsdiamanten

Darsø (2013) har gjennom sitt arbeid med innovasjons-pedagogikk utviklet modellen *innovasjonsdiamanten* (Darsø, 2013, s. 67). Denne modellen tar utgangspunkt i den menneskelige innvirkningen på innovative prosesser. En viktig forutsetning for denne modellen er at innovasjon skapes i samhandling med andre, og i sin fremstilling blir dermed betydningen av relasjoner tydeliggjort. Modellen viser hvilke rammer som kan fremme eller hemme en innovasjon. I hovedsak dreier den seg om at *konsepter, relasjoner, viten og ikke-viden* henger sammen. Modellen er videre bygget opp av to dimensjoner: vitensdynamikken og kommunikasjonsdynamikken. Disse parameterne kan betraktes som motsetninger, men alle fire eksisterer samtidig i prosessen. *Viten* tar utgangspunkt i at kunnskap er viktig for å kunne skape innovasjon, på samme måte som den kan bremse innovasjonsprosessen. Dette er fordi den kunnskap en sitter med, og legger frem for andre, ofte blir godtatt som korrekt. Dersom uttalelser godtas uten spørsmål eller diskusjon, kan dette feltet dermed begrense innovasjonsprosessen. *Ikke-viden* dreier seg videre om det vi ikke vet. Dette kan både være det vi vet at vi ikke vet, men også det vi ikke vet at vi ikke vet. Å bevege seg ut i dette landskapet kan være usikkert, men det er nettopp her gnisten til innovasjon inntreffer: når en tør å stille dumme, brennende eller hypotetiske spørsmål (Darsø, 2013, s. 69). Vitensdynamikken beskriver hvordan *viden* og *ikke-viden* påvirker hverandre. Innovasjonsprosessen kan settes i gang ved at kunnskapen teamet har om det aktuelle emnet tydeliggjøres. Her gjelder det også å stille spørsmål rundt prosjektet, som også kan være ubehagelige. Det er spørsmålene som bør styre søkeprosessen etter ny viten og mulige svar (Darsø, 2013, s. 70).

Videre handler *relasjoner* om hvordan vi forholder oss til hverandre. Dette vil si den åpenhet, eller lukkethet, vi møter den andre med. Relasjoner kan se på graden av *sympati-antipati, tiltrekning-frastøtning, inkludering-ekskludering* eller *tillit-mistillit* mellom deltakerne (Darsø, 2013, s. 70). Det vektlegges at typen av relasjoner vil være helt avgjørende for innovasjonsprosessen, fordi disse i stor grad kan påvirke hvorvidt innovative prosesser fremmes eller hemmes. Til sist vil *konsepter* være utgangspunktet for innovasjon, eller det kan være produktet som kommer ut av en innovasjonsprosess. Det kan også være en idé som legger frem et spørsmål for videre fremgang i prosessen. Her vil også kommunikasjonen være

gjeldende: man må snakke sammen om hva som kommer ut av møtet, og hva man skal arbeide mot. Kommunikasjonsdynamikken favner *relasjoner* og *konsepter*. Hvis man arbeider med relasjonene vil det være nødvendig å samtale om konseptet, og motsatt. Dette betyr at kommunikasjonsdynamikken vil ha en avgjørende rolle for om vitensdynamikken lykkes, og motsatt (Darsø, 2013, s. 72).

I *innovasjonsdiamanten* vil være behov for ulike lederroller i innovative prosesser (Darsø, 2013). Disse rollene beskrives med metaforene *vitensdetektiven*, *hoffnarren*, *gartneren* og *konseptutfolderen*. *Vitensdetektivens* oppgave er å utfordre og ivareta gruppens kunnskap. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål til hvorfor, og dette vil bidra til å få tak i de underliggende antakelser. *Hoffnarren* handler om å stille de vanskelige, dumme og umulige spørsmål. Denne rollen handler om å trekke deltakerne inn i parameteret ikke-viten, slik at det kan sikres at man får tak i den kunnskapen som blir nødvendig underveis i prosessen. *Gartnerrollen* skal sørge for at relasjonene i gruppa opprettholdes, og at det bygges opp tillit og respekt mellom deltakerne. For at dette skal kunne gjøres vil det være nødvendig å sørge for at alle deltakerne kan bidra med noe verdifullt til fellesskapet. Til sist er *konseptutfolderen* ansvarlig for å inspirere og motivere. Dette dreier seg om å avklare nye betydninger og finne frem til nye sammenhenger. Samtidig vil det være viktig å belyse uenigheter og avklare disse (Darsø, 2013). Det vil være nødvendig å tydeliggjøre at de ulike lederrollene ikke nødvendigvis bare skal utfylles av lederen av prosjektet, men at de ulike teammedlemmene også nødvendigvis må innta de ulike rollene til ulike stadier i prosessen (Darsø, 2013).

Innovasjonsdiamanten og dens behov for ulike lederroller vil kunne gi indikatorer på hvorfor en innovasjonsprosess fungerer eller ikke fungerer. Ved å analysere en innovativ prosess ut i fra modellen om innovasjonsdiamanten vil man derfor kunne få en antydning til hvilke rammer som hemmer eller fremmer innovasjonen (Darsø, 2013, s. 67). På denne måten kan man videre sette inn eventuelt nødvendige tiltak for å skape et innovativt engasjement på ny.

## **2.2 Teamarbeid**

Darsø (2013) legger frem at innovative prosesser i hovedsak skjer i samhandling med andre (Darsø, 2013, s. 67). Sett i et skoleperspektiv arbeider lærere ofte i team, og for å kunne fremme innovative prosesser vil det derfor være nødvendig med kunnskap om hvordan

teamarbeid kan utvikles og håndteres. Caspersen & Halland (2014) beskriver teamarbeid som *et arbeid der medlemmene bryr seg om hverandre, tilhørigheten er sterk, beslutninger fattes gjennom konsensus, konflikter bearbeides, det tas hensyn til både idéer og følelser, og prosessperspektivet står sentralt* (Caspersen & Halland, 2014, s. 6). Videre består organisasjoner av både formelle og uformelle grupperinger. Medlemmene er gjerne en del av en avdeling, eller enhet, hvor de er medlemmer av et naturlig arbeidsfellesskap (Assmann, 2008). Assmann (2008) definerer begrepet team slik: *team er en liten, flerfaglig sammensatt gruppe med et felles formål der medlemmene opplever felles ansvar for å oppnå resultater* (Assmann, 2008, s. 37). I skolen kan dette overføres til at det ofte er team som jobber på samme trinn, og som samarbeider om læreplaner, planlegging av undervisning eller andre arbeidsoppgaver. I effektive team vil medlemmene ha en klar forståelse av hva teamet skal oppnå, og hva dette krever av den enkelte. For å imøtekomme dette har relasjonene på teamet en viktig betydning.

### 2.2.1 Relasjoner

Virksomhetens evne til innovasjon sees blant annet ved interne og eksterne relasjoner (Aasen & Amundsen, 2015, s. 51). Dette støttes av Darsø (2013) som legger frem at typen relasjoner i teamet er helt avgjørende for at det skal kunne skapes innovasjon. Disse relasjonene må være preget av tillit og respekt, og typen av relasjoner kan skape grunnlaget for at innovative team tør å bevege seg ut i nye felt, og dermed gjøre innovasjon mulig (Darsø, 2013, s. 71). Forskning viser at kolleger er den største kilden til innovasjon, hvor følgende punkter ble lagt frem som viktige for å oppnå dette: *samarbeid, synlighet, kollektivt ansvar og utvikling av profesjonell kunnskap* (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 107). Lærerne måtte samarbeide godt, samtidig som det de gjorde var synlig for hverandre og for systemet i sin helhet. Dessuten var de preget av et kollektivt ansvar, ikke bare ekstern ansvarliggjøring. For å oppnå dette må det legges til rette for at profesjonelle møtes og deler sine erfaringer (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 107).

Et godt team preges ofte av en åpen kommunikasjon, der det er lov å stille spørsmål ved hvordan ting blir gjort. Samtidig er det viktig at konflikter blir bearbeidet, og i et godt team forventes det at dette gjøres (Assmann, 2008, s. 43). Teamarbeid krever derfor mye av sine medlemmer. Det krever blant annet at medlemmene i teamet evner å kommunisere godt, og

det krever at deltakerne i stor grad må forstå hvordan de andre i teamet arbeider, og hva de vil ha behov for i arbeidet (Assmann, 2008, s. 101). Selv om teamene er gode på å kommunisere, vil det kunne oppstå konflikter. Dette er en naturlig del av menneskelige relasjoner, og vil videre være en naturlig del av ethvert team. Om et team er velfungerende og effektivt, vil det kunne håndtere konflikter på en god måte. På den andre siden vil det være et tegn på dårlig samarbeid dersom det aldri oppstår noen form for konflikter. Dette kan tyde på lite hensiktsmessig gruppedynamikk, eller at noen medlemmer ikke får komme frem med sine synspunkter (Assmann, 2008, s. 122). Dette underbygger også Moltubak (2016) ved å skrive at konflikter er en forutsetning for samarbeid (Moltubak, 2016, s. 37). Filstad (2017) legger frem at det ofte råder en oppfatning om at konflikter vil være negativt (Filstad, 2017, s. 146). Darsø (2013) legger heller vekt på at argumentasjoner og konflikter heller kan ha en positiv virkning, nettopp fordi man på den måten blir tvunget til å tenke i nye retninger (Darsø, 2013). Med et helhetlig blick blir det derfor tydelig at konflikter vil kunne virke fremmende for en innovativ prosess, dersom de blir håndtert på en hensiktsmessig måte.

Hvordan teamene er satt sammen kan derfor prege grad av konflikt. På den ene siden vil homogene grupper på mange måter kunne fremme samarbeid, nettopp fordi det ikke krever mye å samarbeide med noen som er enig i dine argumenter. På den andre siden vil diversitet i høyere grad kunne fremme kreativitet og innovasjon (Darsø, 2013, s. 52; Aasen & Amundsen, 2015, s. 145). Forskning tyder på at diversitet i team også kan ha positiv effekt på læringen som foregår mellom teammedlemmene. Funn tyder særlig på at grupper som består av medlemmer med ulikt utgangspunkt er mer kreative og innovative enn grupper som er homogene (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). Selv om grupper basert på diversitet vil kunne føre til at flere idéer og tanker legges frem, kan det til motsetning også inneha større risiko for konflikt. Å sette sammen team med tanke på diversitet vil derfor kunne trenge mer ledelse enn homogene grupper (Darsø, 2013, s. 52).

### 2.2.2 Organisasjonskultur

Organisasjonskulturen vil ha en påvirkende faktor både på hvordan gode relasjoner skapes, men også i hvilke vilkår innovasjon og kreativitet har i en organisasjon (Darsø, 2013, s. 48). Organisasjonens kultur vil ha stor innvirkning på hvordan teamene arbeider. Jacobsen & Thorsvik (2013) definerer organisasjonskultur som *et mønster av grunnleggende antakelser*

utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon. Videre blir det lagt ved på at den: *har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 130). Dette betyr at den eksisterende organisasjonskulturen i en organisasjon vil være noe som utvikles over tid, og den vil bidra til hvordan organisasjonen fungerer, og hvordan medlemmene i organisasjonen handler. Organisasjoner er komplekse systemer, hvor politikk og makt setter rammene. Organisasjonskulturen kommer til syne når oppgaver skal løses eller utfordringer møtes, blant annet gjennom den måten folk snakker til hverandre på gjennom de ord som brukes og hva som legges vekt på. Darsø (2013) legger frem følgende punkter som viktige for å fremme idéskapelse og innovasjon: *utfordringer, frihet, tillit, dynamikk, lekende holdning, debatter, risikovillighet*, og til sist, *støtte til ideer* (Darsø, 2013, s. 49). Om innovasjon skal skje i organisasjonen er det viktig at organisasjonskulturen er preget av disse faktorene, og at disse gjenspeiles i de innovative prosessene i organisasjonen. Det blir også tydelig at kommunikasjon er en stor del av organisasjonskulturen, og den vil også påvirke, eller være påvirket av, de relasjonene som er bygget i organisasjonen.

Jacobsen & Thorsvik (2013) legger frem at ved å se på organisasjoner fra et kulturelt perspektiv, vil det kunne gi oss en indikasjon på hvordan organisasjonen fungerer. Det legges videre frem at ved å studere organisasjonens kultur vil man kunne få en indikasjon på om organisasjonen lykkes eller ikke. Organisasjonskulturen vil også kunne ha stor effekt på atferden til sine medlemmer, og dette favner blant annet tilhørighet, fellesskap, tillit og samarbeid (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Disse poengene vil kunne være med på å forklare hvorfor organisasjoner lykkes eller ikke. Videre legger Berg (1999) at for å utvikle skolen må en ta skolekulturen i betraktning (Berg, 1999). Det er tydelig at organisasjonskulturen vil ha en stor påvirkning for om team har muligheten til å være innovative eller ikke. Et annet poeng innenfor organisasjonskulturen som ledelsen må ta til ettertanke er hvordan organisasjonens struktur er. Skolens kjernevirksomhet er ofte preget av en løst koblet struktur (Aas & Paulsen, 2017). Dette kan ha bidratt til at skolen tradisjonelt sett har hatt svak kollektiv kapasitet til å håndtere endringspress utenfra. Løst koblede systemer kjennetegnes av at dens komponenter påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig, i stedet for kontinuerlig og forutsigbart (Aas & Paulsen, 2017).

### 2.2.3 Læreres læring

For at en innovasjonsprosess skal kunne lykkes, må det være rom for læring. Ellström (2010) argumenterer for at selve nøkkelbegrepet i innovasjonsforskningen er læringsbegrepet (Ellström, 2011). Læring legges også frem av Skogen (2004) som et av de mest sentrale fenomenene i forbindelse med innovasjon (Skogen, 2004, s. 41). Jacobsen & Thorsvik (2013) definerer begrepet læring som en prosess hvor *mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 353). Tradisjonell tenkning omkring læring går ut på at vi motiveres gjennom mål, og at læring dermed kan finne sted fordi vi ønsker å endre vår atferd slik at vi kan oppnå disse (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360). I skolen vil lærerens kjernekompetanse primært bestå av den tause kunnskapen som blir tatt i bruk i klasserommet. Filstad (2017) legger frem at det er viktig med dybdeinnsikt i begrepene kunnskap og kompetanse, og videre taus og eksplisitt kunnskap. Dette vil være avgjørende når det skal legges til rette for ulike læringsarenaer i skolen (Filstad, 2017). Filstad (2010) legger frem at individets evne til å lære alltid vil stå i forhold til den sosiale konteksten vedkommende befinner seg i (Filstad, 2010). For å kunne skape gode læringsprosesser, som igjen vil gi muligheter for innovasjon og nytenkning, må altså relasjonene arbeides med for at de skal gi mulighet for nettopp dette. På en arbeidsplass er det dessuten ikke kun en sosial kontekst medarbeiderne befinner seg i, men mange ulike sosiale fellesskap - både formelle og uformelle (Filstad, 2010). Hvordan disse kontekstene og fellesskapene håndteres avhenger igjen av organisasjonens kultur.

Lærere lærer på ulike arenaer og læreres læring kan sees på i en uformell og en formell ramme (Filstad, 2012, s. 131; Postholm & Rokkones, 2012, s. 22). Den uformelle læringen vil være den som skjer tilfeldig, uten å være planlagt på forhånd. Den kan skje gjennom lærernes selvstendige utøvelse av arbeidsoppgaver, gjennom kommunikasjon og observasjon av kolleger, eller gjennom å praktisere sammen med kolleger (Filstad, 2012, s. 131). Skolekulturen vil ha en påvirkning på den uformelle læringen hos lærerne. Det legges frem av Postholm & Rokkones (2012) at en kultur som oppmuntrer til, og verdsetter læring i samarbeid, er nødvendig. Felles refleksjoner og erfaringsutveksling vil i høy grad kunne bidra til lærernes profesjonelle utvikling (Postholm & Rokkones, 2012, s. 33). Filstad (2017) legger frem at det vil være vanskelig å kontrollere den uformelle læringen som skjer i skolen, men at

det vil være viktig at det blir lagt til rette for, og oppmuntre til, at den skal finne sted (Filstad, 2017, s. 132).

Den formelle læringen vil i skolen ofte opptre i form av kompetanseheving eller videreutdanning (Filstad, 2017, s. 131). Skogen (2004) legger vekt på at læreren er den mest betydningsfulle profesjonelle aktøren i skolen, og at kompetanseheving derfor vil være nødvendig å satse på i skolen (Skogen, 2004). Det er skoleledelsens rolle å tilrettelegge for den formelle læringen, og hvilket tilbud lærerne får. Videre er det viktig at denne kompetansehevingen følges opp i ettertid, slik at den nye kunnskapen blir anvendt (Filstad, 2012, s. 137). Forskning tyder på at det i høy grad er den uformelle læringen som er den viktigste kilden til ny innsikt og nye løsninger. Dobbs (2000) fant i sin omfattende undersøkelse av amerikanske foretak at hele 70% av læringen som fant sted i bedriftene skjedde gjennom uformell læring blant kolleger (Dobbs, 2000). I en liknende norsk studie skåret «*læring gjennom daglig arbeid*» signifikant høyere enn svar på spørsmålet «*organisert opplæring på arbeidsplassen*» (Skule & Reichborn, 2002).

På samme måte som at læreres læring kan skje både formelt og uformelt, kan læringen også skje i ulike grader. Argyris' legger frem en læringsmodell som dreier seg om *enkeltkretslæring* og *dobbelkretslæring* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360). På den ene siden, ved *enkeltkretslæring*, oppstår det et problem organisasjonen må løse, og derfra prøver man å finne ut hvordan problemet kan løses utelukkende ved å endre atferd. Ved *enkeltkretslæring* blir det dermed ikke stilt spørsmål ved målene og verdiene man jobber etter. I denne læringen blir det tatt for gitt at det man streber etter og ønsker å oppnå blir tatt for gitt som rett og riktig, og forskning viser at denne holdningen er svært utbredt, og at mange organisasjoner arbeider på nettopp denne måten (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 361). Et viktig trekk er altså at *enkeltkretslæring* ikke utfordrer eksisterende kunnskap, men at den nye kunnskapen vil kunne assimileres uten dramatiske endringer ikke allerede eksisterende tankesett. Det fremheves også at *enkeltkretslæring* er forholdsvis enkelt å håndtere på organisasjonsnivå, da disse endringene ofte vil være forenlige med organisasjonens kultur og styresett (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). Kjernen i *enkeltkretslæring* handler om å forsvare det bestående, uten å se behovet for en endring (Jacobsen, 2004, s. 168). Johannesen & Olsen (2008) legger frem at ved *enkeltkretslæring* korrigeres det for feil og uregelmessigheter, slik at man kan



fortsette driften som før (Johannesen & Olsen, 2008, s. 165). På bakgrunn av dette kan det trekkes en slutning om at enkeltkretslæring derfor ikke vil kunne skape lærende organisasjoner (Filstad, 2010, s. 26).

For å komme ut av den uheldige sirkelen med enkeltkretslæring, blir det nødvendig å bryte ned de ulike forsvarsmekanismene, og heller bevege seg over i en annen form for læring: *dobbeltkretslæring* (Jacobsen, 2004, s. 168). Dobbeltkretslæring stiller større krav under læringsprosessen. Ofte vil innsikten fra denne læringen føre til et behov for å stille spørsmål til hvorfor man har de verdiene og målene man har, og om det faktisk er disse man ønsker å oppnå. For å løse problemet blir det tatt tak i ved å endre de styrende verdiene ved organisasjonen dersom det er nødvendig (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 361). *Dobbeltkretslæring* gir dermed potensielt store gevinster for organisasjonen (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). Denne læringen kan gi muligheter til innovasjon og nytenkning, fordi det blir satt spørsmålsteget ved eksisterende normer og verdier (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 361). Risikoen ved dobbeltkretslæringen blir derav også høyere, dersom endringen viser seg å ikke være den riktige (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). Dobbeltkretslæringen stiller ikke bare større krav til læringsprosessen, men også til relasjonene i teamet. Jacobsen (2004) legger frem at for å kunne diskutere de eksisterende normene i organisasjonen, må det skapes et klima av tillit og trygghet blant medarbeiderne. I en atmosfære hvor medarbeiderne ikke er redde for å bli kritisert eller angrepet for sine tanker og diskusjoner, vil de eksisterende normene kunne testes ut, og ved behov, endres (Jacobsen, 2004).

## **2.3 Ledelse**

Det er i hovedsak skoleledelsen som har ansvaret for skolens drift, og at den oppfyller kravene til opplæringsloven (Opplæringsloven, 2018, § 9A-3). Skoleledelse har fått økt oppmerksomhet som en viktig faktor for skoleutvikling siden innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), og dette fokuset ble også videreført i den nye Meld. St. nr. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse*. Det kan sees et stort fokus på en skoleledelse som skal ta ansvar for kollektiv læring, og at lederteamet er viktig for å støtte lærernes arbeid i klasserommet (Abrahamsen, 2017, s. 193). Aasen & Amundsen (2015) legger frem at en støttende ledelse vil være en positiv faktor for å fremme innovative prosesser (Aasen & Amundsen, 2015, s. 145). Det finnes flere ulike ledelsesteorier og definisjoner på ledelse, men en god leder bør ha evnen

til å tilpasse seg sine arbeidsoppgaver på ulike måter, og benytte den ledelsesstrategien som er mest hensiktsmessig i den gitte situasjonen. Skogstad & Einarsen (2002) definerer ledelse som *en prosess der en organisert gruppe blir påvirket i retning av å nå sine mål* (Skogstad & Einarsen, 2002, s. 17). Lederskap betegner altså gjerne den prosess som gjør at medlemmene i en gruppe bidrar til realiseringen av en felles målsetning (Skogstad & Einarsen, 2002, s. 147). Ledelsen vil derfor ha en viktig rolle som tilrettelegger for innovative team, og hvordan ledelse utføres vil derfor ha en direkte påvirkning på innovasjon, og hvorvidt muligheten til å være innovativ er et alternativ. Det hevdes at for å kunne være innovative og nyskapende, kreves nettopp et lederskap med tydelig retning, og som også tar ansvar for å sette læringen i sentrum (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Aasen & Amundsen (2011) legger frem at det er flere faktorer en leder må ta hensyn til ved ledelse av innovasjon. For det første må man legge til rette for samarbeid, slik at man sammen kan forstå og løse utfordringer. Videre må det skapes en felles visjon i kollegiet om hvordan dette skal oppnås. Til sist kan det også være en utfordring å legge til rette for at medarbeiderne skal kunne tenke og handle annerledes (Aasen & Amundsen, 2011, s. 197-198). For at en leder skal kunne legge til rette for, og utvikle, innovative team, er det derfor flere faktorer han må ta stilling til i sin ledelsesstrategi. Videre vil jeg i korte trekk legge frem begrepene *pedagogisk ledelse*, *strategi O* og *endringsledelse*.

### 2.3.1 Pedagogisk ledelse

Fuglestad & Lillejord (1997) legger frem at ledere gjennom pedagogisk ledelse vil kunne skape arenaer for felles refleksjon, og også kunne utvikle en innovasjonsorientert kultur ved organisasjonen (Fuglestad & Lillejord, 1997, s.7). En annen viktig side ved ledere i teorier om pedagogisk ledelse er å bidra til å skape gode relasjoner, som vil kunne bidra til en innovasjonsorientert læringskultur i skolen (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 7). Johannesen & Olsen (2008) definerer pedagogisk ledelse på denne måten: *Med pedagogisk ledelse forstår vi alle aktiviteter og prosesser som legger til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe- og helhetlig skolenivå* (Johannesen & Olsen, 2008, s. 21). I sin definisjon av pedagogisk ledelse gjøres det derfor et skille mellom tre nivåer av pedagogisk ledelse: individ, gruppe og skolen som helhet (Johannesen & Olsen, 2008, s. 22).

På individnivå vil det være stort fokus på at de ulike medarbeiderne utvikler en selvledelse, såvel som de oppnår en følelse av personlig mestring. Disse faktorene vil igjen være nært

knyttet til deres selvbylde (Johannesen & Olsen, 2008, s. 24). På gruppenivå er det nødvendig at en leder legger til rette for at det er gitt tydelige forventninger, noe som igjen vil påvirke faktorene på individnivå. Forventninger vil påvirke resultatet man får, med bakgrunn i at når man vet forventningene kan dette brukes til å lede en gruppe mennesker, men også bidra til selvledelse. Videre er også personlig endringsevne en faktor som er viktig på gruppenivå (Johannesen & Olsen, 2008, s. 94-95). Til sist handler pedagogisk ledelse på skolenivå om den lærende skole og kunnskapsprosesser i skolen. Det legges frem av Johannesen & Olsen (2008) at en lærende skole må bygges slik at den kan tilpasse seg nye endringer, samtidig som den skaper sin egen fremtid (Johannesen & Olsen, 2008, s. 161). Det vektlegges at skoleledelsen på dette nivået må påse at ulike grupper og avdelinger på skolen bygger inn endringer som en del av sine holdninger (Johannesen & Olsen, 2008, s. 162).

### 2.3.2 Strategi O

Jacobsen (2004) legger frem at det eksisterer to grunnleggende endringsstrategier. Den første er *Strategi E*, og denne strategien baseres seg i hovedsak på at det er et ønske om en endring som gir økt økonomisk verdi, gjerne med avkastning for eierne. Den andre strategien, *Strategi O*, har til kontrast et formål å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser, og sette dem i stand til å iverksette strategi og lære fra erfaringene som finnes fra andre endringstiltak (Jacobsen, 2004, s. 152).

Strategi O har som hovedfokus å skape en kultur med et stort engasjement (Jacobsen, 2004, s. 152-153). I forbindelse med Strategi O snakker man ofte om en utvikling, i stedet for en endring. Denne endringsprosessen betraktes som noe kontinuerlig, og som går over lengre tid. Ofte blir begrepet lærende organisasjon sett i sammenheng med Strategi O. I begge begrepene ligger det at organisasjonene består av individer som har evnen og viljen til å lære, samtidig som kunnskapen som blir tilegnet deles, både innad i gruppen, og også mellom grupper (Jacobsen, 2004, s. 153). Et viktig element i Strategi O er at menneskene i organisasjonen settes i fokus (Jacobsen, 2004, s. 172). I Strategi O legges det videre vekt på at ledelsen skal bidra til å skape engasjement blant de ansatte i organisasjonen. For at det skal kunne gjennomføres en endring, eller iverksettes noe nytt, er det nødvendig å sørge for at de ansatte er villige til å endre seg, og aller helst at de tar i mot endringer med entusiasme (Jacobsen, 2004, s. 170). Dette kan være en utfordrende oppgave for ledelsen, men det kan

også kun skje dersom ledelsen begrenser sin rolle til å sette de sentrale visjoner for endringen. Videre vil det være nødvendig at ledelsen legger til rette for at de ansatte selv utvikler løsninger de kan få et eieforhold til, gjennom delegering og deltakelse. Det er essensielt at ledelsen er deltakende, støttende og delegerende, fremfor kommanderende og instruerende. I Strategi O kommer det tydelig frem at det er de ansatte som er den sentrale drivkraften i endringen, ikke den formelle toppledelsen (Jacobsen, 2004, s. 170). Jacobsen (2004) legger frem flere fordeler med at en slik form for ledelse for at endringen skal kunne være varig. For det første poengteres at det er de som arbeider på det operative planet i en organisasjon, som vil ha størst kunnskap om hvordan de mest sentrale problemene bør løses. For det andre kommer det frem at en ledelse som trekker de ansatte med seg, også vil føre til at de gode løsningene nettopp kommer frem i lyset (Jacobsen, 2004, s. 170). Det er klart at denne formen for ledelse i stor grad gir fra seg en del makt, og det krever en lederstil som er mer demokratisk enn enerådende og autokratisk. To sentrale ledelsesferdigheter i Strategi O blir dermed delegering og deltakelse (Jacobsen, 2004, s. 171).

### 2.3.3 Endringsledelse

Innenfor skolen er det den formelle ledelsen som har hovedansvaret for skolens virksomhet. Lederteamet i en skole kan ofte bestå av rektor, inspektører eller avdelingsledere, avhengig av skolens størrelse og drift. Den formelle ledelsen har mulighet til å påvirke sin organisasjon i den retningen som er ønskelig, men ved større endringer vil det være nødvendig å legge til rette for at medarbeiderne også ser verdien av endringen (Jacobsen, 2004). I endringsarbeid er det imidlertid ikke slik at endringsledelsen kun må utøves av den formelle ledelsen, den kan også utøves av endringsagenter som ikke innehar formelle lederposisjoner. Gjennom å sørge for en god prosess for å iverksette endringen, kan dette bidra til at flere ønsker at endringen skal skje. Endringsledelse handler med andre ord om de handlingene endringsagentene utfører for å øke sannsynligheten for en vellykket gjennomføring av endringen (Jacobsen, 2004). Jacobsen (2004) legger frem tre faser i en vellykket endringsprosess: *opptinningsfasen*, *gjennomføringsfasen* og *nedfrysing* av endringen. Endringsledelse fokuserer i hovedsak på de to første fasene, da nedfrysing av endringen i organisasjonskulturen er det ønskelige resultatet. Dersom disse fasene blir gjennomført på en hensiktsmessig måte, kan dette sørge for at endringen ikke bare blir vellykket, men også inngår som en del av organisasjonskulturen (Jacobsen, 2004).

Den første fasen, *opptiningsfasen*, blir ofte beskrevet som den viktigste fasen av en endringsprosess (Jacobsen, 2004). Dette har sammenheng med at for at endringen skal finne sin plass i organisasjonen, er det viktig at organisasjonen får en "klarhet for endring", i form av at menneskene i organisasjonen ser behovet for den kommende endringen, og i enkelte tilfeller også ønsker å endre seg. Dette betyr at før endringen kan finne sted, må ledelsen og endringsagentene sørge for at organisasjonens medlemmer ser på endringen som *viktig, riktig og godt* (Jacobsen, 2004).. Ved å sørge for at endringen anses som *viktig*, blir man bevisstgjort over konsekvensene dersom endringen ikke skjer. Dette kan vise seg å være en utfordring, dersom endringen ikke stemmer overens med medarbeidernes verdigrunnlag. Ved å skape en følelse av at endringen er *riktig*, sørger man for at medarbeiderne ser at endringen vil kunne løse enkelte utfordringer, eller gi nye muligheter i arbeidet. Igjen kan man anta at det vil være enklere å skape oppslutning om en endring som sammenfaller med medarbeidernes eksisterende verdigrunnlag. Til sist vil det være nødvendig å sørge for at endringen oppfattes som *god*, eksempelvis ved at den oppfattes som en forbedring av dagens situasjon. Dette kan ofte være en utfordring, fordi dette ofte vil være subjektivt ut i fra øynene som ser. Her kan det skilles mellom hva som er godt for organisasjonen, og hva som er godt for den enkelte, da dette kan være ulikt. Ledelsens utfordring blir herved å nettopp sørge for at endringen både vil være god for organisasjonen, men også for den enkelte (Jacobsen 2004). For å kunne forberede organisasjonen på endringen som kommer, vil det derfor være nødvendig å involvere medarbeiderne tidlig i prosessen, samt at ledelsen formulerer hvorfor man bør endre seg, hvordan endringen kommer til å foregå, og kommuniserer dette til organisasjonen. Her kan det også handle om å skape en *felles visjon* for organisasjonen (Jacobsen, 2004; Senge, 1991). Ved at ledelsen, sammen med medarbeiderne, i opptiningsfasen skaper et bilde for hvordan endringen kommer til å påvirke organisasjonen i positiv retning. Dette kan være med å inspirere den enkelte til å ønske å ta imot endringen. Ved å gjøre disse tiltakene i en opptiningsfase, kan man skape et klima for endring: før endringen finner sted (Jacobsen, 2004).

I *gjennomføringsfasen* vil lederen ha en rolle som i hovedsak handler om å lede vei for endringen. Gjennomføring av endring dreier seg i hovedsak å få mennesker til å endre sin atferd, gjennom blant annet måten de handler og samhandler på (Jacobsen, 2004). Ledelsen vil møte ulike utfordringer i forhold til hvor vellykket opptiningsfasen har vært. Jacobsen

(2004) legger frem at det i hovedsak vil være to alternativer for hvordan endringen vil tas imot av medarbeiderne: 1) *sentrale aktører støtter opp om endringsinitiativet, enten helhjertet eller delvis*, eller 2) *sentrale aktører motsetter seg endringsinitiativet, enten passivt eller aktivt* (Jacobsen, 2004, s. 196). I det første alternativet handler det om at lederen som hovedoppgave må legge til rette for at endringen blir muliggjort, støtte opp ved utfordringer, og tilrettelegge for ressurser og tid. Her kan lederen ha en demokratisk, menneskeorientert, relasjonsorientert og støttende lederstil, som ser og motiverer den enkelte. I det andre alternativet får ledelsen større utfordringer, hvor ledelsen må gjøre tiltak for å tvinge endringen gjennom til tross for motstand. Her vil det være nødvendig at ledelsen kartlegger hvorfor motstanden er oppstått, samtidig som prosessen overvåkes kontinuerlig (Jacobsen, 2004).

Selv om det finnes mange ulike ledelsesstrategier, kan det ikke slås ned på at noen bestemte vil være de beste. Ledelse er i aller høyeste grad situasjonsbestemt. En god leder bør inneha evnen til å kunne veksle mellom ulike ledelsesstrategier med utgangspunkt i hva som vil være mest hensiktsmessig i den aktuelle konteksten.

### 3 Metodisk tilnærming

For å kunne belyse problemstillingen om hvordan innovative prosesser i skolen kan fremmes, vil jeg arbeide ut i fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Samfunnsvitenskapelige studier er i følge Grønmo (2016) systematiske studier av ulike samfunn og mellommenneskelige forhold (Grønmo, 2016, s. 18). Samfunnsvitenskapelige studier ønsker å si noe om aspektene ved de forholdene som studeres, og tar utgangspunkt i mennesket som et tenkende og handlende vesen. Dette står i kontrast til naturvitenskapen, som i hovedsak studerer fysiske objekter (Ringdal, 2013, s. 47). I problemstillingen om hvordan innovative prosesser kan fremmes, er det fenomenene innovasjon, teamarbeid og læringsprosesser jeg ønsker å belyse. På bakgrunn av dette kan det trekkes en slutning om at jeg arbeider ut i fra et samfunnsvitenskapelig forskningsperspektiv i min oppgave. I en slik samfunnsvitenskapelig oppgave vil intensjonene være å gi en beskrivelse av fenomenet, heller enn å trekke en entydig slutning (Grønmo, 2016, s. 20).

Denne studien tar utgangspunkt i en samfunnsvitenskapelig studie, men den har også røtter innenfor fenomenologisk forskning. I følge Ringdal (2013) har fenomenologisk forskning til hensikt å få frem individets forståelse, mening og opplevelser av en bestemt type fenomen (Ringdal, 2013, s. 109). Min forskning beveger seg derfor innenfor dette feltet, ved at jeg ønsker å se på fenomenene innovasjon, teamarbeid og læringsprosesser i skolen. Gjennom et fenomenologisk utgangspunkt kan det belyses hvordan ulike mennesker opplever og forstår det aktuelle fenomenet (Gall, Gall, & Borg, 2007, s. 495). Videre vil jeg analysere informantenes forståelse av fenomenet ut i fra min teoretiske referanseramme. Min studie vil derfor ikke bli rent fenomenologisk, men også bevege seg innenfor det hermeneutiske feltet. Grønmo (2016) beskriver hermeneutikk som fortolkningslære, eller fortolkningskunst (Grønmo, 2016, s. 393). I likhet med fenomenologiske analyser ønsker man å forstå meningen av et fenomen, men i hermeneutikken vektlegges informantenes meninger og opplevelser i større grad. Innenfor hermeneutikken er derfor helhetsforståelse viktig, og dette kan sees på som den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394). Denne handler om å sette sammen informantenes opplevelser og meninger til en mer helhetlig forståelse av fenomenet (Grønmo, 2016, s. 394). I denne studien ser jeg på lærere og lederes forståelse av innovative prosesser, men deres meninger og tanker vil ikke være en objektiv avspeiling av virkeligheten.

Jeg som forsker vil i det videre arbeidet fortolke deres fortolkninger, og dette kalles derfor dobbel hermeneutikk (Giddens, 2013, s. 284).

Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de valg jeg har tatt i forbindelse med mitt forskningsdesign, og også valg av metode. Jeg vil gjøre rede for de valgene jeg gjorde under gjennomføringen av studien, samt gjøre rede for to typer kvalitetskriterier for oppgaven: validitet og reliabilitet. Det vil være essensielt at jeg som forsker belyser hvordan jeg har valgt å bearbeide datamaterialet, slik at det bygges en forståelse for hvordan jeg har gjort mine funn. På bakgrunn av at jeg i denne oppgaven har forsket på mellommenneskelige forhold, vil jeg også til sist drøfte de forskningsetiske vurderingene som er tatt.

### **3.1 Tilnærming og metode**

Å være bevisst ens tilnærming til forskningsprosjektet vil være nyttig for å kunne se sammenhengen i forskningen (Jacobsen, 2015). I metodelitteraturen skilles det mellom induktiv og deduktiv tilnærming til forskningsfeltet. Dette handler i korte trekk om at en induktiv tilnærming går fra empiri til teori med tanke på å utvikle teori, og en deduktiv tilnærming går fra teori til empiri med tanke på å teste en eksisterende teori (Jacobsen, 2015, s. 34). Det finnes noe, men relativt lite forskning som setter innovasjon i skolen, med fokus på teamarbeid og læringsprosesser, i sammenheng. I denne oppgaven vil jeg derfor ha en abduktiv tilnærming til feltet. Abduktiv tilnærming står i mellom induktiv og deduktiv, og går ut på at forskeren kontinuerlig beveger seg mellom teori og empiri (Jacobsen, 2015, s. 35). Ved en abduktiv tilnærming vil forskeren derfor ha muligheten til å veksle mellom empirien og det teoretiske utgangspunktet, og finne relevant teori til empirien der det er nødvendig (Jacobsen, 2015, s. 35). Det er denne tilnærmingen jeg har valgt å jobbe ut i fra.

I forkant av datainnsamlingen er det nødvendig som forsker å ta stilling til hvilken type data som vil være hensiktsmessig for å kunne belyse problemstillingen. Det skilles mellom to typer av data: kvalitativ og kvantitativ data. I kvantitative data ønsker man i korte trekk å innhente data i form av tall, og i kvalitative data ønsker man data i form av tekst (Grønmo, 2016, s. 22). Kvalitative tilnærminger egner seg der man ønsker å se etter spesielle mønstre, ønsker en dypere forståelse, eller å belyse ulike oppfatninger og meninger rundt et fenomen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 32). På bakgrunn av studiens problemstilling er



kvalitative data mest hensiktsmessig, og disse ble hentet inn ved bruk av kvalitative intervju som metode. I problemstillinger hvor man ønsker å få innblikk i informantenes beskrivelser, opplevelser og erfaringer rundt et tema eller fenomen, egner kvalitative intervju seg godt (Dalen, 2011, s. 13). Gjennom kvalitative intervju vil jeg kunne få frem erfaringene og opplevelsene som lærere og ledere har rundt innovative prosesser i skolen, og ut i fra dette kan jeg analysere svarene opp mot den teoretiske referanserammen. På denne måten kan jeg derfor få innsikt i hvordan innovative prosesser kan fremmes i skolen.

Kvalitative metoder er hensiktsmessige for studier hvor man ønsker å få tak i informantenes opplevelser og meninger, og egner seg derfor bedre enn kvantitative undersøkelser i slike problemstillinger (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). I kvalitative undersøkelser ønsker man også å innhente fylldige beskrivelser av fenomenet som beskrives, og ikke nødvendigvis statistiske generaliseringer. Ved å foreta kvalitative intervjuer ønsker man derfor hensiktsmessighet fremfor representativitet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 107). Dette innebærer at jeg som forsker må gjøre vurderinger i forhold til hva slags informanter jeg ønsker å benytte meg av. I rekrutteringen av informanter har jeg benyttet en form for snøballmetode. Snøballmetoden dreier seg om at forskeren ønsker å få tak i personer som kan mye om temaet som skal undersøkes. Disse personene kan igjen henvise til andre som er gode på det aktuelle området (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 109). Jeg hadde kunnskap om at Horten Kommune arbeidet det innovative prosjektet HOPP, og fikk informasjon til en kontaktperson i forbindelse med prosjektet. Jeg forhørte meg om hvilke skoler som hadde hatt god suksess med å implementere dette prosjektet. Jeg fikk derfor anbefalt flere ulike skoleledere jeg skulle ta kontakt med, og også hvilke lærere ved de aktuelle skolene det ville være hensiktsmessig å intervju. På denne måten fikk jeg informanter som arbeidet mye med et innovativt prosjekt i sin hverdag. Denne fremgangsmåten bidro til å legge til rette for at jeg skulle få gode svar fra erfarne informanter, slik at jeg skulle kunne trekke noen slutninger på problemstillingen for oppgaven (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

I forkant av studien gikk jeg altså spesifikt ut for å finne informanter. Når det var avklart hvilke informanter som skulle delta i studien, fikk deltakerne den nødvendige informasjonen om prosjektet. Her la jeg frem formålet med studien, og vektla at jeg ønsket deres erfaringer og

tanker rundt innovative prosesser som HOPP. Jeg utformet også et samtykkeskjema (Vedlegg 1) alle informantene leste og fylte ut, slik at de var oppmerksomme på rammen rundt, og formålet med samtalen. Personopplysningsloven stiller krav om samtykke i undersøkelser der identifikasjon av enkeltpersoner er mulig (Personopplysningsloven, 2000). Videre utarbeidet jeg en semi-strukturert intervjuguide jeg ønsket å bruke for å ta utgangspunkt i under intervjuene (Vedlegg 2 og 3). Kvalitative intervju kan ha ulik grad av åpenhet, men ved å lage en semi-strukturert intervjuguide har man fordelen ved at dataene vil følge en tilnærmet lik struktur, dersom man gjennomfører flere intervjuer (Jacobsen, 2015, s. 149). Intervjuguiden var delt opp i fire hovedområder: *innovasjon, relasjoner, læringsprosesser og ledelsesstrategier*. På forhånd hadde jeg utarbeidet hovedspørsmål jeg ønsket å komme inn på, men i slike intervjusituasjoner er det viktig å være fleksibel for å sikre at informantene fikk uttrykt seg på en god måte (Grønmo, 2016, s. 168). Fordelen ved kvalitative intervju er at jeg underveis kunne kontrollere mine tolkninger av informasjonen jeg fikk, blant annet ved å parafasere eller stille oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015). På denne måten kunne jeg validere underveis at min forståelse stemte overens med hva informantene ønsket å formidle. Intervjuene foregikk på to ulike skoler, hvor jeg intervjuet en leder og to lærere på samme skole. Intervjuene varte i 40-50 minutter, alt ut i fra hvor godt informantene svarte, og hvorvidt jeg stilte gode oppfølgingsspørsmål. For å kunne sikre godt analysearbeid ble alle intervjuene tatt opp på bånd, og videre transkribert. På denne måten kunne jeg arbeide gjennom det samme datamaterialet flere ganger (Jacobsen, 2015). For å sikre identiteten til informantene ble opptakene slettet etter transkribering. Med utgangspunkt i transkriberingene foretok jeg videre analyser, for til sist å kunne sammenfatte mine funn i drøfting og avslutning av studien.

### **3.2 Datakvalitet**

I en forskningsprosess vil det være vesentlig at man klarer å oppnå så god datakvalitet som mulig. Dette handler om at dataene ikke er virkeligheten, men kun viser representasjoner av den (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 36). I metodelitteraturen er det beskrevet flere ulike typer datakvalitet en forsker kan ta utgangspunkt i. I min studie ønsker jeg å legge vekt på *validitet* og *reliabilitet*.

Oppgavens validitet sier noe om dataenes gyldighet eller troverdighet. Her er et sentralt poeng at forskeren innhenter empiri som er hensiktsmessig for problemstillingen, altså gyldig for studien (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 69). Dette handler om at man måler det man faktisk vil måle. Validitet er ikke noe som kan garanteres ved å følge fastlagte prosedyrer, fordi den henger så tett sammen med studien og den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016). Det er mange former for validitet, og jeg vil nå ta for meg *kompetansevaliditet*, *begrepsvaliditet*, *intern validitet* og *pragmatisk validitet*. Disse typene validitet vil være hensiktsmessige å drøfte ut i fra denne oppgavens formål.

Den første validitetstypen jeg ønsker å gå inn på er *kompetansevaliditet*. Kompetansevaliditet handler om forskerens kompetanse til å kunne gjennomføre studien (Grønmo, 2016, s. 254). Ettersom jeg er masterstudent med begrenset kompetanse fra det praktiske feltet, har jeg ikke den samme erfaringen andre forskere kan ha. Derimot har jeg erfaring fra kvalitative undersøkelser fra bacheloroppgave og andre semesteroppgaver. Likevel vil min mangel på egen erfaring kunne påvirke studiens validitet. Det vil derfor være viktig at jeg benytter meg av andre grep for å kunne sikre oppgavens validitet. Det har også vært nødvendig å være systematisk og ta godt faglig begrunnede valg underveis. God kommunikasjon med veileder gjennom hele oppgaven har derfor vært et viktig verktøy, og dette kan sees i sammenheng med *kommunikativ validitet*. Kommunikativ validitet dreier seg nettopp om å diskutere datamaterialet og andre deler av oppgaven med andre (Grønmo, 2016, s. 255). På denne måten kan man se om dataene er hensiktsmessige for oppgaven. Samtalene kan også avdekke problemer og svakheter i oppgaven, som jeg som forsker kan forbedre underveis i arbeidet (Grønmo, 2016, s. 255).

Den neste typen validitet jeg ønsker å se nærmere på, er *begrepsvaliditet*. Begrepsvaliditet innebærer at begrepene som benyttes for undersøkelsen er relevante og hensiktsmessige (Grønmo, 2016, s. 253). Det handler altså om å benytte begreper som dreier seg om den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016). I den teoretiske referanserammen er begreper og teorier som er aktuelle for studien løftet frem. Dette er begreper som organisasjonskultur, innovasjon, teamarbeid og læringsprosesser. For å komme frem til hvilke begreper og teorier som var mest aktuelle for studien benyttet jeg meg av Maxwell (2013) sin metode hvor man lager et kart over den aktuelle teorien. Ved å gjøre dette ser man ulike sammenhenger, og

hvilke begreper som vil være de mest utpregede (Maxwell, 2013, s. 59). På denne måten kom jeg frem til de viktigste begrepene, og vil si at disse er relevante for oppgaven.

Videre handler *intern validitet* om at resultatene i studien er gyldige for utvalget og fenomenet som er undersøkt (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 230). Denne typen validitet er hovedsakelig mest brukt i kvantitative studier, men ved kvalitative studier kan det dreie seg om utvalget av informanter. Dette fordi den interne validiteten nettopp handler om dataene er gyldige for utvalget, og for fenomenet forskeren ønsker å belyse (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 230). Ved at jeg foretok et strategisk utvalg av informanter kan dette styrke oppgavens interne validitet. Dette kan være med på å sikre at jeg får den informasjonen jeg ønsker, fordi informantene kan noe om temaet. Ved at jeg benytter informanter ved to skoler vil dette kunne gi meg muligheten til å se på hvordan begrepene forstås og hvordan det gjøres på skolen, og jeg har muligheten til å gå litt mer i dybden (Dalen, 2011). Det er også et viktig poeng for å styrke den interne validiteten at jeg velger å intervjuer både lærere og ledere på samme skole. Dette vil kunne gi meg en annen dimensjon i oppgaven, og se på hvordan lærere og ledere ved samme skole opplever innovasjons- og teamarbeidet. Å intervjuer både ledere og lærere kan bidra til at jeg får mer interessante funn. Videre er en styrke ved kvalitative intervju er også at man kan stille oppfølgende og oppklarende spørsmål underveis, og dette kan sikre at intervjueren får relevante svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Å benytte meg av to ulike skoler kan også påvirke oppgavens validitet. Dersom jeg finner de samme funnene ved samme skoler kan dette gi en pekepinn på hvilken tendens det er i praksisfeltet på dette området. Dette var forutsatt av at jeg som intervjuer ikke hadde vært for styrende, eller spørsmålene for ledende. Dersom målet med oppgaven hadde vært å finne ut hvilken tendens som er ledende, hadde det vært mer hensiktsmessig å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med ennå flere informanter. Oppgavens mål er derimot å finne ut hvordan det kan legges til rette for innovative prosesser i skolen, og det kan derfor forsvares å benytte kvalitativ metode, fordi det ikke nødvendigvis er et fasitsvar. Dersom skolene har veldig ulike svar, kan dette tyde på ulike kulturer og ulike forståelse av begrepene, og dette kan i så fall være spennende ulikheter å diskutere i henhold til teorien som er lagt frem.

Til sist ønsker jeg å se på begrepet *ekstern validitet*. Ekstern validitet dreier seg om hvorvidt det er mulig å generalisere resultatene og trekke slutninger om at resultatet gjelder for hele

populasjonen man har trukket utvalget fra (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 231). Dette handler altså om at mine resultater om innovative team kan overføres til andre skoler enn de jeg har hentet informasjon fra. En svakhet ved kvalitative metoder er at man gjerne har få informanter, og selv om man får dybdeinformasjon fra disse vil man ikke kunne generalisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dette gjør seg gjeldende i min oppgave ved at jeg har gjort en kvalitativ studie, med få informanter. På bakgrunn av dette vil jeg ikke kunne fastslå og generalisere mine resultater, men de kan snarere benyttes til å si noe om tendensen rundt temaet. Denne typen generalisering kalles *teoretisk generalisering*, som handler om å generalisere kjennetegn rundt prosesser eller mekanismer. I en slik kvalitativ studie kan det være mulig å slutte generaliserende trekninger om at funnene i studien kan overføres til den større populasjonen, på bakgrunn av de essensielle forbindelsene mellom et sett av teoretisk signifikante momenter (Nadim, 2015).

Det andre kriteriet for datakvalitet jeg ønsker å gå nærmere inn på i dette kapitlet er *reliabilitet*. Reliabilitet handler om hvor pålitelig, eller nøyaktig, forskningsresultatene er (Grønmo, 2016, s. 242). Dette har en tett sammenheng med utforming og utførelse av studien, og handler altså i korte trekk om at en annen forsker vil kunne få de samme resultatene dersom han utfører samme undersøkelse. Ved bruk av kvalitative intervju som metode er det diskutert hvorvidt studien kan etterprøves. På bakgrunn av at det er mange faktorer som spiller inn på hvordan et intervju utarter seg, mener Dalen (2011) at det er vanskelig å tilfredsstillere kravet om etterprøvbarehet i kvalitative undersøkelser (Dalen, 2011, s. 93). I kvalitative intervju vil relasjonen mellom intervjuer og informant kunne ha en effekt på svarene, og ikke minst hvor godt intervjuer klarer å stille gode oppfølgings spørsmål. Selv om Dalen (2011) er kritisk til reliabilitet i kvalitative undersøkelser, har Kvale & Brinkmann (2015) et annet syn på reliabilitet. De hevder at dette like fullt handler om hvor nøyaktig dataene er samlet inn, hvordan dataene er behandlet og hvordan de er anvendt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). På denne måten kan det trekkes sammenhenger mellom reliabilitet og det jeg tidligere har beskrevet om validitet. Reliabilitet handler om hvordan dataene er samlet inn. Som tidligere nevnt vil det i kvalitative intervju være flere faktorer som spiller inn på svarene som kommer frem. Informantene kan bli påvirket av intervjusituasjonen eller intervjueren, og svarene som blir avgitt en dag trenger derfor ikke nødvendigvis å være like i et senere intervju, eller med en annen intervjuer. Nilssen (2012) legger frem at dette kan forebygges ved å være

bevisst på hvilke spørsmål som blir stilt (Nilssen, 2012, s. 30). I intervjuguiden har jeg systematisk arbeidet med spørsmålene for å komme inn på de områdene jeg ønsket at informantene skulle snakke om. Ved å stille åpne spørsmål, og følge opp svarene, vil man gi informantene en god mulighet for å uttale seg om innovasjons- og teamarbeidet på sine skoler.

### 3.3 Forskningsetiske vurderinger

I studier hvor man arbeider direkte med mennesker, er det viktig at forskeren tenker gjennom hvilke etiske hensyn som skal tas, for å ikke opptre uansvarlig (Johannesen & Christoffersen, 2010, s. 91). I denne studien har jeg intervjuet seks informanter ved kvalitativt intervju, og jeg har derfor vært nødt til å ta stilling til ulike etiske hensyn i forhold til informantene. Det legges frem av Kvale & Brinkmann (2015) at det er fire etiske usikkerhetsområder innenfor intervjuforskning, og at dette handler om: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2015).

Personopplysningsloven stiller krav om samtykke i undersøkelser der enkeltpersoner kan identifiseres (Personopplysningsloven, 2010). I dette prosjektet sikret jeg derfor at informantene signerte et samtykkeskjema som ga meg tillatelse til å benytte det datamaterialet jeg innhentet. Videre ble det opplyst om at jeg som forsker ville ha taushetsplikt overfor de opplysningene som kom frem i intervjuene, og at dataene ville bli behandlet konfidensielt. I tillegg informerte jeg om datamaterialet ville bli anonymisert, og at informantene dermed fikk informasjon om å ikke nevne navn på personer eller skole, eller andre opplysninger som kan føre til identifikasjon. Videre i analysearbeidet ble informantene gitt pseudonymer, for å sikre deres identitet. Dette valgt jeg på bakgrunn av at forvaltningsloven fremhever at all informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 96). Ved at informantene har fått pseudonymer, blir det vanskeligere å tilbakeføre den informasjonen som kommer frem i oppgaven.

Som forsker var jeg også klar over at i dette studiet, hvor det kan forekomme direkte eller indirekte personopplysninger, stiller personopplysningsloven krav om meldeplikt (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 94). I praksis betyr dette at prosjektet må

klareres og meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I min studie ønsket jeg å få innsikt i informantenes opplevelser og meninger rundt innovative prosesser i skolen, og personopplysninger er derfor irrelevante for min studie. Likevel måtte ulike hensyn tas, fordi jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuene. Ved at lydopptakene ble oppbevart på diktafonen, at alt ble anonymisert under transkripsjon og at jeg ikke ønsket personopplysninger, resulterte dette i at mitt forskningsprosjekt ikke ble meldepliktig.

Min forskerrolle bærer preg av at jeg er en ekstern forsker, som får innsyn i informantenes hverdag gjennom det de legger frem i intervjuene. Som ekstern forsker var det viktig å tre inn i informantenes univers med ydmykhet og respekt. Ved en semi-strukturert intervjuguide fikk jeg muligheten til å la informantene uttale seg i sitt tempo, og slik de selv ønsket. På denne måten styrte informantene mye av samtale selv, hvor jeg fortløpende sørget for at jeg fikk svar på de ulike spørsmålene og temaene intervjuguiden inneholdt. En svakhet ved metoden kan være at jeg som forsker både har en interesse for feltet, og et sammenfallende verdigrunnlag med det HOPP-prosjektet står for. Dette kan bidra til å påvirke analysen og drøftingen i favør til prosjektet. Likevel belyser Dalen (2011) at forskerens førforståelse kan være et verktøy til senere tolkning, og utviklingen av forståelse (Dalen, 2011). Det var derfor viktig at jeg som forsker var oppmerksom på dette og forsøkte å belyse saken fra flere sider, selv om førforståelsen også kan bidra til å gjøre forskeren mer sensitiv i forhold til å se muligheter for teoriutvikling i eget materiale (Dalen, 2011).

### **3.4 Bearbeiding av datamaterialet**

Jeg har tidligere diskutert dataenes kvalitet. En annen faktor ved reliabiliteten er behandlingen av datamaterialet, og anvendelsen av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvalitative metoder har en utfordring i at det ikke finnes standardiserte metoder for å analysere datamaterialet, slik man i større grad finner i kvantitative metoder (Nilssen, 2012, s. 29). Dette stiller høyere krav til forskeren, som må benytte ulike metoder som er tilpasset det aktuelle datamaterialet. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg benyttet meg effektivt av en forskerlogg i egen notatbok. Nilssen (2012) legger frem at en slik forskerlogg visualiserer, tar vare på, og utvikler tanken (Nilssen, 2012, s. 38). I ukene hvor innsamlingen av empiri foregikk var forskerloggen et viktig verktøy. Underveis i intervjuene noterte jeg tanker og refleksjoner i egne oversikter for hvert intervju. Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene, og

dette arbeidet gjorde jeg selv. Underveis i transkriberingen brukte jeg også forskerloggen aktivt, på bakgrunn av at nye tanker og refleksjoner dukket opp andre gangen jeg hørte intervjuene. Nilssen (2012) legger frem at nettopp transkriberingsprosessen er en viktig del av det analytiske arbeidet, fordi ideer til koding ofte kan dukke opp (Nilssen, 2012, s. 47). Mellom intervjuene var tankevirksomheten stor, og forskerloggen sikret at jeg tok vare på tankene fra intervju til intervju, da disse notatene ble viktige i kodingen og bearbeidingen av datamaterialet.

I analysearbeidet startet jeg med å lese gjennom hvert intervju nøye. På denne måten dannet jeg meg et overblikk over datamaterialet, og jeg startet derfor med en åpen koding for å redusere datamengden (Nilssen, 2012, s. 82). Jeg skrev gjennomgående notater i margin samtidig som jeg markerte viktige utsagn og poeng informantene hadde. Videre stilte jeg opp informantenes svar på hvert spørsmål under hverandre. På denne måten fikk jeg en helhetlig oversikt over informantenes tanker og refleksjoner under hvert spørsmål fra intervjuguiden. Jeg kunne også se tydeligere hvilke tendenser i likheter og ulikheter informantene hadde. Når dette arbeidet var gjort, kunne jeg bli mer selektiv i kodingen av materialet, og utvikle hovedkategorier til hvert av temaene i intervjuguiden. Dette har sammenheng med hva Jacobsen (2015) legger frem om *innholdsanalyse*. I en innholdsanalyse vil man gjøre om uttalelser gjennom eksempelvis intervju til mer overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2015, s. 207). En innholdsanalyse blir ofte delt i to deler: en åpen koding med en påfølgende aksial koding (Jacobsen, 2015). Jeg startet derfor med å lese gjennom intervjuene på nytt, og laget et kart over hvilke begreper og kategorier som var aktuelle for teamene. Dette kartet ryddet jeg deretter slik at det ble oversiktlig, og med en naturlig gang i hvilke temaer det var hensiktsmessig å belyse i hvilken rekkefølge. Denne samlingen av data i ulike grupper og hovedkategorier er den åpne kodingen (Jacobsen, 2015). Når dette var gjort leste jeg over intervjuene igjen, og kodet materialet på nytt. Denne kodingen dreide seg om at jeg som forsker danner kategorier som kanskje ikke finnes direkte i dataene, og dette var den aksiale kodingen (Jacobsen, 2015). Det nye kartet fikk også føyd til hvorvidt informantenes utsagn stemte overens eller ikke, og dette gjorde at jeg kunne sortere hvilke underemner som var viktige for kategorien. På denne måten så jeg at temaer som ble tatt opp i enkelte spørsmål, kom frem igjen senere i intervjuene. Dermed fikk jeg også en helhetlig forståelse for hovedtemaene og hovedkategoriene, og hvordan disse hang sammen, ikke bare i hvert enkelt



spørsmål. En slik grundig gjennomgang av datamaterialet tydeliggjorde funnene, og skapte sammen en disposisjon for hvordan analysen ble skrevet. En annen hensikt med en slik koding hvor det utvikles hoved- og underkategorier, er at teamene for den teoretiske referanserammen kommer tydeligere frem (Nilssen, 2012, s. 95). I etterkant av analysearbeidet ble det derfor nødvendig å se tilbake på det teoretiske kapittelet, og gjøre nødvendige endringer. Dette samsvarer også med hva jeg tidligere har skrevet om at min tilnærming er en abduktiv tilnærming. I den kommende analysen vil jeg referere til mine informanter ulike pseudonymer for å sikre deres identitet. Som tidligere nevnt har jeg benyttet meg av seks informanter fra to skoler. Her følger en kort presentasjon av de informantene jeg har arbeidet med:

På den første skolen intervjuet jeg:

- *Marianne*, skoleleder ved den aktuelle skolen. Hun har 17 års erfaring som skoleleder, og har vært involvert i HOPP-prosjektet ett år.
- *Anne*, har jobbet som lærer i 10 år. Nå jobber hun på småtrinnet og har vært involvert i HOPP siden det ble implementert på deres skole for fire år siden.
- *Lise*, har jobbet som lærer i 18 år og er lærer på småtrinnet. Hun har vært involvert i HOPP i fire år.

På den andre skolen intervjuet jeg:

- *Truls*, skoleleder ved den aktuelle skolen. Har jobbet som leder i 7 år, og vært en del av HOPP siden starten av prosjektet.
- *Henriette*, jobbet som lærer i 18 år og er lærer på mellomtrinnet. Hun har vært en del av HOPP-prosjektet i fire år.
- *Nora*, jobbet som lærer i tre år og har derfor arbeidet med HOPP siden hun var nyutdannet. Hun er lærer på mellomtrinnet.

På bakgrunn av at Horten Kommune har åtte barneskoler, og jeg har sett på hvordan to av disse arbeider med innovasjon og prosjektet HOPP, vil denne kombinasjonen av informanter gi meg mulighet til å kunne belyse min problemstilling. I det neste kapittelet vil jeg presentere mine funn, med utgangspunkt Darsø (2013) sin modell *innovasjonsdiamanten: konsepter, relasjoner og vitensdynamikken*.

## 4 Analyse

For å kunne belyse oppgavens problemstilling, vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for analysen av datamaterialet jeg har hentet inn. Darsø (2013) sin modell *innovasjonsdiamanten* vil benyttes for å analysere en innovativ prosess, og ved hjelp av denne modellen kan man få en antydning til hvilke rammer som hemmer eller fremmer innovative prosesser (Darsø, 2013, s. 67). I den kommende analysen vil jeg derfor se på parameterne *konsepter*, *relasjoner* og *vitensdynamikken* i innovasjonsdiamanten. *Vitensdynamikken* favner både viten og ikke-viden, og favner i stor grad lærernes læring. Selv om konsepter og relasjoner danner *kommunikasjonsdynamikken* ønsker jeg å se disse hver for seg. Darsø (2013) skriver også at innovative prosesser er komplekse, og det vil derfor være nødvendig med tydelig ledelse. Ledelsesperspektivet vil jeg se på underveis i hele analyseprosessen. Det vil bli tegnet et bilde av de hovedfunn som har fremkommet, og disse vil bli videre diskutert og drøftet i det neste kapittelet. I drøftingen vil jeg benytte meg av samme oppbygning av kapittelet, samt at hovedfunnene i analysen drøftes videre opp mot den teoretiske referanserammen. Gjennom denne fremgangsmåten vil jeg kunne se nærmere på hvordan innovative prosesser kan fremmes, og hvilke faktorer som vil være fremtredende for å kunne lykkes med nettopp dette.

### 4.1 Konsepter

Innenfor innovasjonsdiamanten er *konsepter* den innovative prosessen man jobber mot, eller det produkt man sitter igjen med etter endt prosess (Darsø, 2013). I dette tilfellet er det prosjektet HOPP som er den innovative prosessen, og jeg vil videre analysere informantenes utsagn rundt prosjektet HOPP som innovasjon. Dette vil være nødvendig for å få en forståelse av hva informantene mener er viktig for innovasjon i skolen.

Gjennom intervjuene kom det frem at alle informantene var samstemte om at innovasjon i skolen i stor grad handler om nytenkning. I følge Anne handler innovasjon om å være: «...nytenkende (...) en del av samfunnet i dag». Hun sa videre at: «Å være en del av både forskning og nytenkning og teknologi og utvikling, rett og slett. Ikke bare være så opptatt av å bare ivareta det gode gamle». Flere av informantene la også forskning frem som essensielt. Henriette la også vekt på at innovasjon i skolen handler om å være oppdatert på ny forskning, og at dette skal tas i bruk i hverdagen. Hun sier: «Så må det jo være å oppdatere seg og ta inn

*over seg ny forskning og teori, og bruke det i hverdagen*». Samtidig kommer det frem at innovative prosesser handler om å følge samfunnets utvikling, som Lise la frem: *«Jeg tenker at det er kjempeviktig, i og med at samfunnet rundt oss endrer seg så merkbart hele tiden*». Dette var flere av informantene innom i sine uttalelser om hva innovasjon er, og hva det dreier seg om.

Videre var det et gjennomgående trekk i intervjuene at innovative prosesser i skolen bør ha en klar hensikt. Det kommer frem av flere utsagn at denne hensikten først og fremst bør være forankret i skolens mandat. Truls nevner opplæringsloven og læreplanene som viktige rettesnorer for hvilket handlingsrom som blir gitt i skolen for å drive innovative prosesser: *«...det skal ligge innenfor vårt mandat både i læreplan og i opplæringsloven. Og ligger det innenfor der kan du trekke det inn. Da skal du gjøre noe med det*». Han sier videre at: *«Det er viktig å vite hva som er behovet, hva som er kravet, og det starter jo da med læreplanene selvfølgelig*». Skolelederne er spesielt opptatt av at dersom innovative prosesser skal bli tildelt tid i skolen, er det av spesiell viktighet at det nettopp er innenfor mandatet. Videre sier skoleleder Marianne at innovasjon i skolen også handler om skoleutvikling, og at dette står sentralt i skolen. Hun sier: *«Jeg tenker at det er utviklingsarbeid, og at det er en viktig og sentral del av skolens arbeid: skoleutvikling*». Skolelederne ser derfor på innovasjon i et mer administrativt lys enn hva lærerne gjør.

En annen faktor som ofte kommer frem i intervjuene når vi snakker om innovasjon, er ulike faktorer som gjør det mulig å være innovative. I korte trekk er disse faktorene trygghet, tydelig ledelse, kollegaer og egen motivasjon. Både skoleledere og lærere peker på trygghet som en viktig faktor. Det legges vekt på at dersom lærerne opplever trygghet i organisasjonen, men også en faglig trygghet, tør de å gå inn i innovative prosesser. Dette legges frem av Truls: *«For å være innovativ trenger du trygghet. En faglig trygghet, og en trygghet i organisasjonen*». Det vil derfor være viktig at skolens ledelse arbeider for å skape en trygghet i organisasjonen. Et annet poeng for at lærerne skal kunne være innovative og nytenkende, er at lærerne må ha en solid faglig trygghet. Flere av informantene spekulerer i at det kan være fristende å være rutinepreget i sin undervisning, nettopp fordi dette kjennes trygt og godt: *«De som har vært i gamet en stund, kanskje er mer der at de liker det trygge*» (Nora). Dersom lærerne har en faglig trygghet, vil de kunne være åpne for innovative prosesser.

Gjennom intervjuene ble det snakket om prosjektet HOPP i forbindelse med de ulike temaene innenfor innovasjon. Først og fremst er alle informantene positive til prosjektet, fordi det fremmer fysisk helse hos barn og unge: «*Det handler jo om folkehelse, og det er vi jo forplikta til å drive med*» (Marianne). Anne ser muligheter for å drive mer tilpasset opplæring: «*Det er jo det at du får variasjon i undervisningen. Enda en måte å tilpasse på!*». Videre argumenteres det for at siden HOPP fremmer folkehelse, kan det sees på som et innovativt prosjekt som tar del i samfunnets utvikling. Nettopp fordi samfunnet preges mer og mer av problematikk knyttet til overvekt. Når temaet innovasjon var oppe, var alle informantene klare på at innovative prosesser i skolen må være forankret i forskning. HOPP er et forskningsbasert prosjekt, som har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom fysisk aktivitet og økt læringsutbytte. Flere av lærerne mener det er positivt for sine elever: «*Jeg synes det er høyt læringsutbytte*» (Lise). Henriette stemmer i, og sier at: «*Jeg ser at elevene liker det, og jeg ser læringsutbyttet av det*». Mange av informantene mener at HOPP er et innovativt prosjekt, men Henriette la frem at det ikke er helt unikt: «*Mange av de måtene vi jobber HOPP på har jo alltid stått der [i lærerveiledningen]. Men nå er det satt i system, også må vi jo gjøre det*».

HOPP-prosjektet er gjerne assosiert med ulike utfordringer. Lise sa: «*Det er jo plassen da*», mens Nora la frem: «*Tid er vel ofte det man føler på*». Skoleleder Truls så på arbeidsvaner som en utfordring: «*Utfordringen er å endre arbeidsvanene til de som faktisk skal drive HOPP i hverdagen*». De største utfordringene ved HOPP kan derfor sees på som tid, plassmangel og endring av arbeidsvaner hos de ansatte. Igjen kan dette sees i sammenheng med at flere av informantene har lagt frem at det var være enklere å gå tilbake til gamle vaner. Videre mener flere av informantene at både plassmangel og utfordringen med tid handler om tankesett. Nora fortsatte sitt utsagn med: «*Men etterhvert som jeg har blitt vant til det, og elevene har blitt vant til det, så tar det ikke så mye tid*». Slik jeg ser det er informantene opptatt av at utfordringene bør overvinnes, fordi mulighetene er mange. Som nevnt tidligere gir metoden større muligheter for tilpasset opplæring i undervisningen, og skolen er pålagt å drive tilpasset opplæring for alle elever.

Innovasjonsdiamanten og dens fire parametere viser kompleksiteten ved en innovativ prosess. Ved at de fire parameterne påvirker hverandre i så stor grad, blir behovet for ledelse tydeliggjort (Darsø, 2013). I arbeid med innovative prosesser blir det vektlagt at skolen trenger en tydelig ledelse for å kunne gjennomføre prosjekter på en tilfredsstillende måte. Lise

fokuserte på dette: *«Jeg synes det er viktig at man har en ledelse som kanskje pusher litt da»*. Nora legger frem at informasjon er viktig for å ta del i innovative prosesser: *«At man har en ledelse som kan informere om nye ting som dukker opp»*. Ledelsen bør derfor blant annet ha en åpenhet overfor personalet, og gi rom for dialog og drøfting med lærerne i forbindelse med kommende endringer eller prosjekter. Skoleleder Truls er enig med Anne i dette, og han sier: *«Det som er viktig er kommunikasjon i hele prosessen»*. Anne presenterer fellesskap som en viktig faktor for at lærere skal kunne gå inn i innovative prosesser: *«De må være litt samstemte»*. Det er derfor tydelig at skolens ledelse må fokusere på at det skapes en samstemthet og et fellesskap i kollegiet. Dette tydeliggjøres også av Marianne som sier at: *«... hver lærer kan ikke drive hver sin innovasjonsprosess»*. Slik jeg ser det vil derfor en tydelig ledelse ha et ansvar for å samle personalet i hva man arbeider med. Blant annet kommer det frem av en av informantene at sårbarheten ved innovative prosesser kan være at noen er mer pådrivere enn andre, og at det derfor er ekstra viktig å arbeide for at prosjektet skal bli felleseie for alle på skolen: *«Så er det jo litt sårbarheten også, i HOPP og andre prosjekter, at det er noen som kanskje er mer pådrivere enn andre»* (Marianne).

Et gjennomgående funn i alle intervjuene når det er snakk HOPP, er at implementeringen skjedde uten involvering av lærerne på de ulike skolene. Det kommer frem at implementeringen først og fremst skjedde ved at noen skoleledere og lærere dannet en prosjektgruppe, som planla prosjektet. Det ble også utpekt HOPP-koordinatorer som fikk hovedansvaret for prosjektet på sine skoler. Deretter ble ansvaret lagt på skolen for å gjennomføre prosjektet. Det kommer frem av flere lærere at det ikke var en myk overgang: *«En del lærere ble tatt litt på senga med krav som ikke var så lett å innfri»* (Henriette). Resultatet av dette har vært en del motstand hos noen lærere, og som Marianne sa: *«Og det er veldig synd, for det er jo ingen lærere her som er imot å jobbe folkehelse»*. Informantene mener at det er viktig å jobbe med negative holdninger til prosjektet ved å være flinke til å dele, og hjelpe de lærerne som opplever prosjektet som utfordrende. *«Det du setter fokus på får du mer av. Det er rett og slett så enkelt. Og så vanskelig»* (Marianne). Dette utsagnet oppsummerer godt hvilke faktorer som er viktig når HOPP-prosjektet skal ledes på skolene. De fleste informantene nevner at det er viktig at skolelederne setter fokus på prosjektet, og at de selv er engasjerte og positive til det: *«Ledelsen må være positive til det selv, og legge til rette for at man kan dele. Og hvis det er viktig at man skal jobbe med HOPP, er det viktig at*

*man setter sammen team hvor i hvertfall en eller to brenner for det»* (Lise). Ved at ledelsen skaper positive holdninger og engasjement, vil dette kunne skape en større fellesskapsfølelse og ansvarfølelse hos lærerne i forbindelse med prosjektet. Samtidig kommer det frem at det er viktig at lederne legger til rette for at lærerne skal kunne dele, slik at de får gode læringsprosesser, og dermed blir dyktigere til å både planlegge og gjennomføre HOPP-opplegg.

I samtalene om HOPP i et fremtidsperspektiv kommer det frem av de fleste informantene at fysisk aktivitet i skolen er kommet for å bli: *«Jeg har absolutt troen på HOPP i et fremtidsperspektiv»* (Nora). Det legges frem at styringsdokumenter fra blant annet Utdanningsdirektoratet viser nettopp disse tendensene: *«Nå er det jo pålagt å ha fysisk aktivitet, det er vel gått gjennom nå»* (Lise). Videre blir det lagt vekt på fordelene ved å gjennomføre HOPP, som blant annet er å kunne drive tilpasset opplæring: *«I forhold til tilpasset opplæring er det et viktig hjelpemiddel»* (Nora). Det gir også elevene variasjon i undervisningen: *«Jeg tenker at om ikke HOPP, så bør den variasjonen av undervisningen være til stede, at unger får lov å lære i form av å bevege seg»*. Det er likevel et poeng at hvilke svar forskningsrapporten vil gi, vil ha stor innvirkning på hvor mye plass dette vil få i skolen - eller ikke: *«Jeg er redd det kan gå litt tilbake til den der notisen i lærerveiledningen, med mindre det kommer en kjempe-nedslående forskning og viser at dette er helt fantastisk. For det har vi jo ikke sett enda»* (Henriette).

## 4.2 Relasjoner

Innenfor innovasjonsdiamanten er relasjoner et eget parameter. Dette omfatter hvordan vi møter hverandre, og kan beskrives som grad av sympati-antipati, tiltrekning-frastøting, inklusjon-eksklusjon og tillit-mistillit (Darsø, 2013). Relasjonene har en egen plass, fordi deres kvalitet er selve grunnlaget hvor den kommunikasjonen og interaksjonen som foregår, og er derfor avgjørende for om innovative prosesser kan finne sted (Darsø, 2013, s. 70). Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at alle informantene mener gode relasjoner er en viktig del av hverdagen, blant annet for at de skal kunne takle sin hverdag best mulig. Gjennom gode relasjoner, er det flere av informantene som legger frem at de skapes et fellesskap som har mange positive effekter i ulike aspekter av hverdagen. Et av de viktigste poengene fremkommer av Nora, som sier: *«Uten den støtten tror jeg læreryrket kan bli utrolig ensomt.*

*Vi er liksom trygge, vi er et fellesskap på det». Dersom teamet lykkes i å skape gode relasjoner, vil dette fellesskapet bli en trygghet og en støtte. Anne fokuserte også på trygghet i hverandre: «Jeg tror man må være åpen. Alle har sin plass og sitt felt. Respekt for hverandre. At vi gir hverandre rom». Det kan derfor tolkes til at denne tryggheten også bygger opp mot at relasjonene blir preget av tillit, fordi man gir hverandre respekt og rom. Samtidig ser det også ut til at informantene er i et miljø som er preget av inkludering, ved at informantene uttrykker at alle kan være trygge på hverandre.*

Anerkjennelse av de lærerne som er gode kan også være en positiv virkning for å fremme HOPP som innovativt prosjekt: *«Det å anerkjenne de innovative prosessene som kommer rundt omkring og popper opp her og der»* (Truls). Likevel kommer det frem at lederne jobber lite med lærernes personlige utvikling i forbindelse med prosjektet, men det legges frem at de jobber mer med lærernes faglige utvikling: *«Ikke noe særlig personlig utvikling, men i forhold til faglig utvikling, så hjelper vi jo med å gi mer faglig, mer oppgaver, mer ferdig undervisningsopplegg da»*. Lærerne blir ansvarliggjort for prosjektet gjennom at all aktivitet skal dokumenteres og sendes inn: *«Ja, [ansvarliggjøring] gjennom dokumentasjon på hvor mye HOPP de har gjennomført»* (Truls).

Videre får jeg inntrykk av at dersom lærerne kjenner hverandre godt, vil dette ha flere positive effekter. Blant annet vil kommunikasjonen være bedre mellom teammedlemmene. Truls legger frem at relasjonsbyggingen bør bygges på hvem man er, fordi man på den måten kan behandle hverandre riktig. Han sier: *«Relasjonsbyggingen bygger på hvem du er, og hvordan du ønsker å være. For på den måten behandler man hverandre ulikt, og det er den mest rettfærdige måten å behandle hverandre likt på»*. Videre sier han at: *«God relasjoner er kjempeviktig. Hvis ikke tør du ikke være ærlig»*. Dette handler blant annet om at lærerne kan kjenne hverandres sterke og svake sider, som også Marianne legger frem: *«De må rett og slett kjenne hverandre så godt at de kan vise sine sterke og svake sider»*. På den måten kan man behandle hverandre med respekt, og se på diversiteten i teamet som en styrke. Samtidig åpner det opp for at man gjør rom for alle. Et gjennomgående funn er at lærerne først og fremst har jobbet med relasjonsbygging i starten av skoleåret, fordi det ofte blir gjort endringer i teamene fra år til år. Henriette snakket om at de hadde kurs og samling, hvor de jobbet med å finne hverandres styrker og svakheter: *«Ja, vi har hatt samling og kurs. Da fikk man kartlagt teamene»*. Her jobbes det dermed med å få på plass strukturen tidlig i prosessen.

Skolelederne har en viktig rolle når det kommer til å sette sammen teamene, og det kommer frem at disse settes sammen med utgangspunkt i hvilken kompetanse de ulike lærerne har, samt hvilke ønsker de selv legger frem i medarbeidersamtaler: «*Vi setter dem sammen ut i fra kompetanse, også litt relasjonsegenskaper og komplementære egenskaper*» (Truls). Likevel kommer det frem av lærerne at de ikke alltid vet hvorfor de er satt på det teamet de er satt på: «*Aner ikke. Jeg får komme med ønsker, men det er det jo ingen som hører på uansett*» (Lise). Henriette peker imidlertid på det motsatte, som nevner at hun forstår hvorfor nettopp hennes team er satt sammen: «*Det er veldig tydelig at det er en grunn til at vi er satt sammen*».

Å bygge opp om gode relasjoner allerede fra teamene er satt vil være positivt for relasjonsbyggingen. Det kom frem av intervjuene at dette gjøres på flere måter. Blant annet trekker Truls frem at det er viktig å bygge en struktur i organisasjonen, som fremmer en ønsket kultur: «*Bygger du en struktur som alle er bevisste over og som alle er enig i, så får du en kultur som alle ønsker å ha*». Denne strukturen kommer blant annet frem ved at lærerne utarbeider teamkontrakter når det nye teamet settes: «*Vi har teamkontrakter. Og teamkontraktene forplikter dem selv i det de har skrevet*» (Truls). Ved at teamene utformer teamkontrakter kommer det frem at dette er positivt for at alle skal være klar over hvilke forventinger det er knyttet til teamarbeidet, og Lise ser viktigheten av dette: «*Klare forventninger tror jeg er døds viktig både for store og små, så man vet hva som er forventet*». Å kartlegge og skrive ned ulike forventninger vil også fremme gode relasjoner, gjennom at lærerne får en trygghet i hva deres rolle er.

I tillegg til å etablere teamkontrakter, legger Marianne frem at ledelsen prøver å være synlige på andre områder: «*Vi er ofte innom. Hvis de har ulike oppgaver som er knyttet til innovasjon, får de ofte ulike oppgaver og tilbakemeldinger. Også er vi jo inne og har teamsamtaler i hvert fall to ganger i året*» (Marianne). Videre kommer det frem at ledelsen har en aktiv rolle i skolehverdagen. På begge skolene er det skolevandring hvor lederne kommer inn i de ulike klassene: «*Vi har skolevandring. Det synes jeg er veldig ålreit altså. Vår rektor er veldig flink til å være synlig og gå rundt. Og det vil jeg si er utrolig viktig! Jeg vil si de vet hva som skjer på denne skolen*» (Marianne). Dette opplever både skolelederne og lærerne som positivt.

Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at teamene har mange ulike styrker og personligheter, men at de samtidig er opptatt av at det skal være rom for alle. I teamarbeid kan det likevel



oppstå utfordringer og konflikter. Håndteringen av disse konfliktene vil være viktig for å ivareta de gode relasjonene teamet har bygget opp. Inntrykket informantene gir er at håndteringen av konflikter blir gjort på en ryddig måte. Henriette sa at: *«Da er vi oppfordret til å bruke løsningshjulet»*. Både informanter og skoleledere er klar over denne håndteringen, og den er preget av rutiner. Det er ingen av lærerne som uttrykker at de ikke vet hvordan de skal håndtere konflikter, men de er derimot klare på hvordan dette skal gjøres. Anne sa: *«Da har vi ofte brukt verneombud, tillitsvalgt, eller ledelse. Så er det jo ofte vi blir bedt om å prate med vedkommende selv da, kanskje er det ikke mer som skal til»*. Videre er skolelederne også klare over dette, og lærerne vet hva som vil skje dersom de kommer til ledelsen med en konflikt. Truls mener at denne strukturen gjør at alle kan bli hørt: *«Og det er strukturen som bygger en kultur. Og strukturen gjør at alle kan bli hørt»*. En av tiltakene som er gjort for å tydeliggjøre organisasjonens kultur og struktur, er som tidligere nevnt etablering av teamkontrakter. Nora ønsker likevel tettere oppfølging av ledelsens side i forbindelse med denne: *«Vi skal jo skrive referat fra teamene, men i fjor skrev vi ikke referat i det hele tatt. Så de vil jo at vi skal gjøre ulike ting, men det er den oppfølgingen»*. På begge skolene gjennomføres det medarbeidersamtaler, og her snakkes det blant annet om relasjoner. Ledelsens rolle i forbindelse med utvikling av relasjoner på teamene er likevel mest tydelig starten av året, hvor det holdes seminar og planleggingsdager hvor det å jobbe med teamet og relasjoner er en viktig agenda.

Forholdet mellom gode relasjoner, og evnen til å arbeide med innovative prosesser kommer tydelig frem gjennom intervjuene. Nora sa: *«Det er viktig at man faktisk er trygg på at man kan komme med en ny sprø idé, og teste det ut»*. Som det kommer frem av dette utsagnet, er gode relasjoner viktig for at nye idéer skal legges frem. Gode relasjoner vil gi teamet en trygghet i hverandre, som igjen vil fremme god delingskultur på teamene. Anne sa: *«Har du en god idé, så har man en god idé. Du eier den på en måte ikke selv»*. Det er flere informanter som nevner at dårlige relasjoner kan resultere i et “meg og mitt”-fokus, mens gode relasjoner på sin side vil støtte opp under en positiv delingskultur og en fellesskapsfølelse. Å skape gode relasjoner, og dermed en trygghet, gjør derfor at man tør å være nytenkende. Lise: *«For det første må man jo ha aksept for å komme med nye ting, uten at noen skal være negative til det. Også tror jeg faktisk at delingskulturen blir større»*. Dette får derfor også en konsekvens for HOPP, gjennom at gode relasjoner kan resultere i økt deling av undervisningsopplegg: *«Jeg*

*tenker at det her med delingskultur er veldig viktig», sa Nora. En slik delingskultur vil også kunne fremme lærernes motivasjon til å drive med HOPP prosjektet, nettopp fordi man skaper et fellesskap og et felles ansvar for HOPP. Anne sa: «Alt handler jo om å se prosjektet som en del av hverdagen vår da, og at man hele tiden ser for seg nye aktiviteter, nye utfordringer, nye måter å gjøre det på». Skolelederne på sin side er ikke sikre på om det er en direkte sammenheng mellom gode relasjoner, og et velfungerende HOPP-prosjekt, men legger frem at delingskulturen vil være et positivt bidrag til ethvert prosjekt: «Har du gode relasjoner er det lettere å spørre» (Truls). Marianne legger frem at teamet også vil være med å skape motivasjon for arbeidet: «Men det er en sånn indre motivasjon tror jeg, og der kan selvfølgelig teamet hjelpe til da».*

### **4.3 Vitensdynamikken**

I innovasjonsdiamanten henger alle de fire parameterne tett sammen (Darsø, 2013), og spesielt relasjoner vil ha en avgjørende faktor for hvordan parameterne *viten* og *ikke-viten* brukes og håndteres. Som tidligere nevnt favnes disse parameterne innenfor vitensdynamikken. Innenfor innovative prosesser er det nødvendig å erkjenne hva man vet, men også å bli klar over hva man ikke vet. For å kunne bli klar over dette, er det nødvendig med kontinuerlig læring.

I intervjuene rundt hvordan lærerne tilegner seg ny kunnskap, kommer det tydelig frem at kompetanseheving er en viktig del av lærernes hverdag: «Det [kompetanseheving] jobbes det veldig heftig med. Vi blir kurset i både det ene og det andre» (Anne). Det legges frem at kompetanseheving er en viktig del av det å kunne holde seg oppdatert på forskning, og holde tritt med samfunnets utvikling. Det legges frem at denne kompetansehevingen primært foregår på to måter: videreutdanning for enkeltlærere, eller ved felles utviklingstid. Dersom lærere får videreutdanning, kommer det frem at dette ikke nødvendigvis har den største gevinsten for fellesskapet: «Når vi er ute på kurs kommer vi og deler her, men det er ikke den læringsformen man sitter mest igjen med» (Truls). Flere informanter nevner at de ikke får så mye ny kunnskap fra de som tar videreutdanning, og flere av informantene sier at de ikke ser nytten av videreutdanning for enkeltlærere: «Også har vi jo videreutdanning. Men om det er så mye deling der, det er jeg litt usikker på altså» (Lise).

Truls vil heller ha inn fagpersoner til å ha kompetanseheving for alle ansatte samtidig, og mener dette vil ha et større læringsutbytte: *«Jeg ønsker at vi får eksterne aktører inn hos oss, sånn at alle får høre det samme. Det er bedre læring i det»*. Videre nevner alle informantene at de har felles utviklingstid, og at de oppnår kompetanseheving gjennom dette: *«Det er fast møtetid. Så alt vi driver med der er jo på en måte kompetanseheving»* (Marianne). Her har kompetanseheving i forbindelse med HOPP hatt en rolle. Denne kompetansehevingen gjøres noe i egen skole, men: *«HOPP-koordinatorene blir jo på en måte litt prioritert da»* (Anne). Primært har kompetansehevingen vært ved at alle skolene i kommunen har hatt felles samlinger: *«Det vi har hatt er jo sammen med andre skoler. Det synes jeg er utrolig nyttig, for da gjør vi det selv»* (Lise). Det fremkommer at de interne kursene ikke har vært så god som den burde vært: *«Nei, det har vært lite synes jeg. Men noen sånn stor skoling rundt dette her, det har det ikke vært»* (Truls). Videre setter de fleste lærerne kompetanseheving i klar sammenheng med det at de skal kunne klare å være nytenkende i sin undervisning: *«Det har vært kjempenyttig! Det er så innmari viktig å lære nye ting for å kunne videreutvikle»* (Lise). Det er kun en av informantene som legger frem at hun tror det å være nytenkende handler mer om vilje, enn om ny kunnskap: *«Jeg tror ikke man må øke den kompetansen så veldig mye for at man skal klare å tenke nytt. Jeg tror det handler mye om vilje»*. Det er delte meninger om hvor viktig kompetanseheving er for å videreutvikle HOPP. Det legges frem at det lærerne lærer aller mest av er deling med hverandre, for i spørsmålet om hvordan lærerne lærer i forbindelse med HOPP, er det ingen som nevner kompetanseheving spesifikt.

Sett i sammenheng med at lærerne mener kompetanseheving er viktig, men at det har vært liten kompetanseheving i forbindelse med HOPP, kommer det frem at den arenaen hvor lærerne lærer alle mest er hos hverandre: *«Jeg synes vi er kjempeflinke på å dele!»* (Lise). I kontrast til at lærerne mener det er lite deling i forbindelse med videreutdanning for enkeltlærere, kommer det altså frem at lærerne opplever en god delingskultur mellom hverandre på teamene i forhold til undervisningsopplegg til HOPP. Videreutdanning for lærere kan sees på som en arena for formelle læringsprosesser, mens deling på team uten at det er planlagt kan sees på som uformell læring hos lærerne. Det kommer frem gjennom intervjuene at det å ha en god delingskultur vil fremme lærernes læring. Inntrykket er at på skole 1 er det en god delingskultur, mens på skole 2 er det ønske om en bedre delingskultur. Hvordan lærerne lærer av hverandre, kan videre sees på to måter: bevisst deling, og ubevisst deling.

Den bevisste delingen foregår ved at lærerne deler med hverandre, spør hverandre om opplegg, legger HOPP-materiell tilgjengelig, og selv tar initiativ til å utvikle seg: *«Jeg vet hvem som sitter på gullgruvene, så jeg går og spør om jeg får låne. Når vi jobber sammen så deler vi på det»* (Anne). Den andre typen deling kan sees på som ubevisst deling: *«Men det som er med HOPP er jo at du deler jo litt uten av man har tenkt på det. For mye av undervisningen foregår jo på hele bygget, og da er det jo veldig mange gode ideer jeg har fått ved å gå rundt og se hva folk driver med»*. Lise sier at dette er spesielt fremtredende ved HOPP, fordi man kan gå rundt i gangene, se og deretter tilpasse det de ser til sin egen klasse. Her kan man se tendenser til lærerne er i parameteret ikke-viten, ved at hun observerer og lærer nye ting hun kanskje ikke visste at hun ikke visste. Nora sier også at hun lærer ved å prøve og feile: *«Jeg lærer nok nye ting ved å se andre gjøre det. Hopp ut i det og ta sjansen og se om det funker. Learning by doing. Også endrer man i forhold til elevgruppe. Så er det litt lære mens man ramlar»*. Hun har tidligere uttrykt at hun føler et godt fellesskap på sitt team, og dette kan ha positiv påvirkning på den måten at hun ikke er redd for å feile eller prøve nye ting.

For at prosjektet skal kunne utvikles og ha fremgang, har det til nå kommet frem at lærerne trenger å tilegne seg ny kunnskap, og at denne kunnskapen i hovedsak kommer ved deling. Lise sa: *«Vi har ikke reflektert så mye over HOPP i fellesskap i år. Men på teamene gjør vi jo det stadig»*. Som det blir tydeliggjort her er det ikke lagt så mye tid og rom til refleksjon i felles arenaer på skolene, og dette funnet er gjennomgående. Henriette la frem at de tidligere hadde hatt HOPP-tid i den felles utviklingstiden, men at dette nå var tatt ut fordi det var en mening om at prosjektet skulle være innarbeidet i kulturen: *«Sånn som HOPP fikk vi beskjed om at det kunne vi ta ut av onsdagstiden, fordi det var vi gode på, og det skulle være innarbeidet i kulturen. Men man må jo utvikle seg på alle ting»*. Hovedvekten av refleksjon rundt prosjektet skjer derfor innad i teamene, og som Truls la frem: *«Ja, teamene gjør det nok litt, men ikke så systematisk»*. Det legges frem av Anne at refleksjonen rundt opplegg i hovedsak skjer på to måter: *«Opplegg som vi bruker igjen og igjen, de gir vi ikke så mye omtanke. Men hvis vi lager noen store opplegg, så gjør vi det»*. Den andre typen HOPP-opplegg får litt mer tid til refleksjon, og dette handler mer om å gjøre oppleggene bedre, slik at elevene får mer læring ut av HOPP-opplegget. Videre legges det frem at skolene har forsøkt å lage et system for deling: *«Vi har jo HOPP-opplegg i forrommene til teamene, også er det en egen side på Teams for HOPP»*. Det er altså sørget for at teamene vet hvor de kan gå for å hente aktuelle

opplegg. Til sist er en viktig faktor for fremgang i prosjektet at lærerne registrerer den HOPP-aktiviteten som foregår: *«Også registreres det jo da. Så det følges opp at det er gjort i forhold til forskningen da»* (Nora). I all hovedsak er det dette informantene tenker på når de skal svare på hvordan fremgangen i prosjektet sikres. Nora legger frem at lærerne også selv må være interesserte i å oppdatere seg på ny forskning, og søke ny informasjon: *«Men i tillegg tenker jeg at det er viktig at vi som lærere tar det skrittet og faktisk gidder å lese det som kommer»*.

## 5 Drøfting

Videre vil jeg ta for meg de ulike parameterne av innovasjonsdiamanten, og drøfte disse opp mot den teoretiske referanserammen, samt se på hva tidligere forskning sier om de ulike temaene. Som tidligere nevnt vil dette kapitlet ha samme oppbygning som analysen, med inndelingen *konsepter, relasjoner og vitensdynamikken*. Ledelsesperspektivet vil drøftes der det er hensiktsmessig.

### 5.1 Konsepter

Innovasjonsbegrepet kan forstås ulikt i forbindelse med sin kontekst (Willumsen & Ødegård, 2015, s. 26). I en innovativ prosess er det nødvendig med en felles forståelse for hva som ligger bak konseptet, og dette vil også bidra til å tydeliggjøre prosessen for deltakerne (Darsø, 2013). I henhold til HOPP-prosjektet kan det argumenteres for at prosjektet er en sosial innovasjon. Sosial innovasjon handler om samfunnsmessig nyskaping hvor den sentrale dimensjonen er den menneskelige, og hvor også samarbeid mellom aktører er en forutsetning (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2015). Sosial innovasjon handler nettopp om menneskers behov og levekår, og dette kan være knyttet til utdanning, helse og arbeidsliv, hvor dette kan bidra til en ny funksjon eller nytt konsept (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2015, s. 28). Som tidligere fremlagt fokuserer HOPP-prosjektet på det økende samfunnsproblemet med overvekt og fedme. Flere ulike aktører innen utdannings- og helsesektoren samarbeider om prosjektet, som også samsvarer med kriteriene for sosial innovasjon. På denne måten kan HOPP-prosjektet anses som å følge samfunnets utvikling, med den hensikt å forbedre barnas oppvekstvilkår.

Begrepet sosial innovasjon peker imidlertid ikke bare på det menneskelige og det sosiale, men også på at det skal skje nyskaping (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2015), og dette perspektivet var informantene opptatt av. Hvorvidt HOPP er helt nytenkende i sin natur kan diskuteres, da det har vært flere liknende prosjekt i skoleverket de siste årene. Blant annet har prosjektet *Active Smarter Kids*, iverksatt av Høgskolen i Vestlandet, den samme målsetningen (*Active Smarter Kids*, u.å). Dette prosjektet har mange likhetstrekk med HOPP, hvor det blant annet skal foregå 3x30 minutter fysisk aktivitet hver uke, 5x5 minutter fysisk aktiv pause, og 5x10 minutter fysisk lekse pr. uke (*Active Smarter Kids*, u.å). Videre har Telemark Fylkeskommune prosjektet *Liv og Røre i Telemark*. Dette prosjektet har på samme måte som de andre

prosjektene, et mål om mer fysisk aktivitet i skolen i sammenheng med elevenes læringsutbytte (Telemark Fylkeskommune, u.å). Det kan derfor sees en tendens til at HOPP og liknende prosjekter er i ferd med å innføres i skolen flere steder i landet. Det kan argumenteres for at de er innovative paralleller, som fokuserer på å sette fysisk aktivitet i skolen i system, samt i sammenheng med læringsutbytte. Likevel er det ennå ikke forskning som kan støtte opp under denne påstanden om at fysisk aktivitet i skolen gir økt læringsutbytte i stor nok grad (Resaland et.al, 2016, s. 322). Det er likevel interessant at disse prosjektene er innovative på samme måte, men også til samme tid. Hvorvidt prosjektene har hatt noe samarbeid eller ei vites ikke i denne oppgaven, men det er likevel et interessant perspektiv at ulike skoler og kommuner har sett et behov for mer fysisk aktivitet i skolen, og tatt grep for å få til nettopp dette.

Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at informantene mente innovasjon i skolen i aller største grad handlet om å være nytenkende og kreative i sin undervisning. Dette fokuset retter seg mot en annen måte å tenke nyskaping på, og er ikke i direkte kontekst til HOPP-prosjektet. Ut ifra en slik tankegang, som er nærliggende i skolen der det er prosessene i klasserommet som er det viktige, kan man si at HOPP-prosjektet er nyskapende dersom det også bidrar til nyskapende prosesser i den enkelte skolen som organisasjon. Disse nyskapende prosessene retter seg helst direkte mot de viktige prosessene som inngår i det som er den største delen av lærernes hverdag, nettopp undervisningen. Ut i fra det faglige begrepet sosial innovasjon står dette i sammenheng med at innovasjonen skal rette seg til nye ideer som fungerer i praksis (Aasen & Amundsen, 2015, s. 129). For en lærer vil sosial innovasjon dermed være innovative prosesser som retter seg mot å løse praktiske utfordringer i klasserommet.

For informantene handlet innovasjon ikke bare om å være nyskapende i klasserommet, men det handlet også om hvordan de håndterer sin hverdag. Det kan derfor tolkes at de ikke bare er opptatt av at innovative prosesser skal føre til at man finner nye måter å gjøre ting på i klasserommet, men at nyskapingen også skal føre til at de får nye redskap til å håndtere problemstillinger de møter i det direkte arbeidet med elevene. Det kom frem at noe av det viktigste for en innovativ prosess var at den hadde en klar hensikt. Dette samsvarer med Skogens (2004) krav til innovasjon: at må den ha en klar hensikt, og være til forbedring av praksis. Lærernes fokus på at den også skal forbedre deres evne til å håndtere

problemstillinger i klasserommet, og at det skal gi verktøy og handlingsberedskap, stemmer derfor overens med teorien om sosial innovasjon. I dette tilfellet er hensikten med HOPP-prosjektet å arbeide for barn og unges fysiske og psykiske helse gjennom å legge inn fysisk aktivitet i barnas skolehverdag i større grad enn det er gjort tidligere.

Informantene la videre frem at innovative prosesser handler om å følge samfunnets utvikling. At innovative prosesser skal opptre i henhold til samfunnets utvikling blir ikke lagt direkte frem definisjonene av innovasjon, men igjen kan vi se til Skogens (2004) definisjon om at innovasjoner skal være en forbedring av noe (Skogen, 2004, s. 49). I dagens samfunn vil ulike utviklinger ha konsekvenser for hvordan vi gjennomfører ulike oppgaver, og det kan argumenteres for at innovative prosesser derfor vil være nødvendig for å finne nye løsninger på utfordringer som oppstår. Nasjonale og internasjonale forskningsrapporter viser bekymring for nettopp dette - at dagens skole ikke forbereder barn og unge nok på en kompleks fremtid vi ennå ikke vet hvordan ser ut (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Eksempelvis tar HOPP sikte på den økende tendensen til overvekt og livsstilssykdommer i samfunnet (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45), noe som derfor kan sies å være en innovativ prosess som er oppstått for å forbedre og imøtekomme en utvikling som skjer i samfunnet. Dette stemmer også overens med St. Meld. nr. 28, *Fag - Fordypning - Forståelse*, hvor det legges vekt på at stor innovasjonsevne vil være nødvendig for å bevare og utvikle den norske velferdsmodellen (Meld. St. nr. 28, 2017).

I følge Schumpeters (Darsø, 2013, s. 26) definisjon av innovasjon, handler innovasjon om å skape en økonomisk effekt, i form av en økonomisk gevinst (Darsø, 2013, s. 26). I sosial innovasjon er det ikke nødvendigvis den økonomiske gevinsten som er drivkraften for innovasjonen, men snarere for å løse utfordringer i samfunnet (Aasen & Amundsen, 2015, s. 129). Likevel er det et interessant perspektiv å se på HOPP som innovasjon også med økonomisk gevinst. Forskning viser at overvekt og livsstilssykdommer kostet samfunnet 53,8 billioner dollar på verdensbasis i 2016 (Ding et al., 2016). Sett i lys av dette vil prosjekter som HOPP, dersom de klarer å imøtekomme sin intensjon om å forebygge overvekt og livsstilssykdommer, også ha en økonomisk gevinst i form av at de økonomiske utgiftene tilknyttet dette kunne falle, selv om dette ikke nødvendigvis er den primære intensjonen (Ding et al., 2016).



Flere av informantene la vekt på at innovasjon handler om å være forskningsbasert. Verken Skogen (2004) eller Darsø (2013) skriver dette eksplisitt i sine definisjoner av begrepet. Informantenes utsagn stemmer derfor ikke direkte overens med hva teorien stiller som krav til innovative prosesser, som i hovedsak dreier seg om at innovative prosesser skal ha en hensikt til å forbedre praksis, med stor grad av bevissthet og refleksjon. Darsø (2013) skriver at en innovativ prosess kan i hovedsak starte med et brennende spørsmål, eller noe man ønsker å finne svar på. Denne prosessen kan involvere diskusjon av viktige spørsmål, relevant informasjon eller interessant viten (Darsø, 2013, s. 60). Selv om forskning ikke nødvendigvis defineres eksplisitt i definisjonene om hva innovasjon er, kan dette poenget likevel knyttes til innovasjonsdiamantens parameter *viten*. For å vite hva vi ikke vet, må vi nødvendigvis ha viten. Informantene ønsker at de innovative prosessene i skolen skal ha utgangspunkt i forskning, og dette kan derfor sees på som en del av vitensdynamikken, i form av at forskning gir oss større viten om ulike emner. Imsen (2016) legger vekt på at undervisningen i skolen skal være basert på forskning om hva som fungerer best i praksis, ikke lærernes erfaring, refleksjon eller grunnleggende verdisyn (Imsen, 2016, s. 69). I arbeidet med HOPP-prosjektet kan det tolkes at informantene har et grunnleggende positivt syn på muligheten til å gi barna mer fysisk aktivitet i undervisningen. Lærerne kunne derfor utelukkende vært positive til HOPP som innovasjon fordi den stemmer overens med deres verdigrunnlag, og det er derfor positivt at de likevel også setter som krav at denne endringen må ha utgangspunkt i forskning.

Når vi ser på innovasjon og forskning i sammenheng, ser vi at forskning kan være en kilde til innovasjoner (Aasen & Amundsen, 2015, s. 30). Dette perspektivet belyses også av Darsø (2013), som skriver at i *stage-gate-modellen* for innovative prosesser, tas det utgangspunkt i nettopp forskning (Darsø, 2013, s. 58). Av definisjonene om hva innovasjon er, er det imidlertid ikke uttrykt at innovative prosesser *må* ta utgangspunkt i forskning. Det er derfor interessant at lærerne legger frem at forskning skal være en forutsetning for innovasjon i skolen. Dette kan sees i sammenheng med at lærerne er opptatt av at prosjekter og arbeidsoppgaver de skal jobbe med, skal ligge innenfor deres mandat, og kan videre settes i sammenheng med det Skogen (2004) legger frem om at innovative prosesser skal preges av høy grad av bevissthet og refleksjon (Skogen, 2004). Det kan tolkes dithen at lærerne krever at innovative prosesser skal være forskningsbaserte, fordi dette gir en forutsetning om at de

innovative prosessene som iverksettes preges av nettopp bevissthet og refleksjon. Det trekkes videre sammenhenger mellom innovasjon i skolen og skoleutvikling. Innenfor teori om skoleutvikling og ledelse av skoler, er kravet om forskningsbasert utvikling tydeligere (Bjørnsrud, 2015). Koblingen lærerne gjør mellom innovative prosesser og forskning, kan derfor også sees i sammenheng med at de ønsker å være sikre på at deres praksis står innenfor deres mandat.

For HOPP-prosjektet innebærer dette at prosjektet må ha forskningsbaserte begrunnelser for at lærerne skal se på prosjektet som hensiktsmessig. Samtidig kan det bety at det vil være en fordel å dokumentere effektene av prosjektet, i form av elevenes helse eller læringsutbytte. For lærerne er det tydelig at læringsutbyttet ved prosjektet er viktig, fordi prosjektet tar mye tid i ordinær undervisning. HOPP-prosjektet er et stort forskningsprosjekt, som setter søkelyset på hvilket læringsutbytte elevene har i sammenheng med økt fysisk aktivitet (Horten Kommune, 2014). Flere av lærerne forteller at de ser et økt læringsutbytte hos sine elever i forbindelse med å gjennomføre HOPP som læringsstrategi. Det stilles likevel spørsmål til at skolene blir pålagt å bruke så mye tid på et prosjekt som ennå ikke er evidensbasert. Selv om prosjektet bygger på resultatene av blant annet Bunkeflo-prosjektet (Berg & Mjaavatn, 2008, s. 45), kan den aktuelle studien kritiseres for sin svake metodiske tilnærming. Det er likevel annen forskning som også viser samme indikasjon på forholdet mellom fysisk aktivitet og læringsutbytte. Sibney & Etnier (2003) gjennomførte en kvantitativ studie hvor resultatene av ulike studier av fysisk aktivitet og kognitiv utvikling hos barn ble vurdert opp mot hverandre. Resultatet av denne studien viste at fysisk aktivitet hos barn og unge har en positiv effekt på deres kognitive utvikling (Sibney & Etnier, 2003). Studien er imidlertid ikke direkte overførbar til HOPP-prosjektet. Samtidig kan det være utfordringer med reliabiliteten til studien, fordi den sammenlikner resultater fra studier med ulikt metodisk design. At informantene legger frem at de ser økt læringsutbytte av å gjennomføre HOPP-prosjektet, kan derfor ha sammenheng med deres egne verdier, og kan være preget av at informantene skulle ha en positiv holdning til HOPP for å delta i studien. Det kan være et problem med reliabiliteten når effekter på læringsutbytte baseres på intervjuer av lærere. På denne måten blir studien avhengig av læreres opplevelse. Det er kjent at læreres opplevelse av det som skjer i undervisningen og hva de faktisk gjør i undervisningen, samt hvilke effekter det har på elevene, ikke nødvendigvis stemmer overens (Goodlad, 1979). Dette kunne i større grad blitt

kritisert dersom studien kun involverte lærere eksempelvis på småtrinnet, men også lærere på mellomtrinnet er intervjuet. Effekten HOPP har på elevenes læringsutbytte må derfor være grunnlag for videre forskning, og er ikke en problemstilling som kan besvares i denne sammenheng. Som tidligere nevnt legger ikke innovasjon som teoretisk begrep til grunn at innovasjon må være forskningsbasert (Darsø, 2013; Skogen, 2004), men fordi det innovative prosjektet HOPP skal skje innenfor en organisasjon med et bestemt samfunnsmandat, knytter informantene sammenhenger til forskningsbasert skoleutvikling. En effektstudie på elevenes læringsutbytte kan derfor være hensiktsmessig for at lærere skal fortsette å utvikle undervisningen sin i rammene rundt HOPP, dersom denne studien får positive resultater.

Som tidligere nevnt legger flere av lærerne vekt på at HOPP-prosjektet tar mye tid av ordinær undervisning. I følge prosjektbeskrivelsen skal det tas 150 minutter av ordinær undervisning pr. uke til prosjektet (Horten Kommune, 2015). Videre sier informantene at det ofte kan være mange prosjekter å fokusere på til samme tid, og at dette begrenser muligheten for tilfredsstillende oppfølging fra både lærernes og skoleledernes side. Av den grunn er det ekstra viktig at prosjekter skolene skal jobbe med, eksempelvis HOPP, ligger innenfor skolens mandat, og dermed kan forsvares. HOPP-prosjektet bygger på forskning som ennå ikke kan anses som valid, men det finnes likevel forskningsbaserte indikasjoner på at økt læringsutbytte og fysisk aktivitet kan henge sammen. Uavhengig av dette sees en tendens om at fysisk aktivitet skal få større plass i skolen også i den utdanningspolitiske sektoren: det er tydelig at fysisk aktivitet i skolen skal få større fokus. I Meld. St. nr. 28 (2016) ble det lagt frem at alle skolefag skal gjennomgå en fornyelse, hvor det blant annet skal rettes fokus mot tre tverrfaglige temaer. Et av disse temaene er *folkehelse og livsmestring*, og dette temaet skal blant annet bidra til kunnskap om fysisk helse og hvilke konsekvenser valg av livsstil gir (Meld. St. nr. 28, 2016). HOPP-prosjektet er et prosjekt som vil kunne gå inn i denne beskrivelsen. I analysen kom det frem at HOPP-prosjektet byr på både utfordringer, men også muligheter for lærerne. På den ene siden var informantene tydelige på at utfordringene rundt HOPP ofte dreier seg om at prosjektet tar mye tid og ressurser. Dette argumentet vil derfor i mindre grad kunne forsvares når de nye læreplanene settes til verks, fordi folkehelse vil få større prioritet i læreplanen. På den andre siden oppga informantene at HOPP-prosjektet ga lærerne større muligheter til eksempelvis å tilpasse opplæringen. Opplæringsloven (2018) tydeliggjør at elevene har krav på at sin opplæring skal tilpasses deres evner og forutsetninger

(Opplæringsloven, 2018, §1-3). På denne måten kan HOPP anses for å være i tråd med både utdanningspolitiske dokumenter, men også samfunnets utvikling forøvrig.

Til nå er det tydelig at det er flere ulike faktorer som vil være avgjørende for at det skal være rom for innovative prosesser i skolen. At innovative prosesser i skolen preges av en forskningsbasert forankring, følger samfunnets utvikling og er innenfor skolens mandat er det i hovedsak ledelsen som må sørge for. Det er skoleledelsen som har hovedansvaret for virksomheten som skjer på skolen og for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Skoleledere skal støtte lærerne i deres arbeid (Abrahamsen, 2017), og en støttende ledelse er videre en viktig faktor for å fremme innovative prosesser i skolen (Aasen & Amundsen, 2015). Denne teorien sammenfaller med at informantene var sikre på at tydelig ledelse vil være noe av det viktigste for at en innovativ prosess skal kunne gjennomføres, og ikke minst videreføres. Dette omfatter en tydelig ledelse som kan skape et fellesskap, samtidig som at lærerne får et personlig eierskap til prosjektet. Dersom ledelsen oppnår å skape en tydelig retning og tar ansvar for å sette læringen i sentrum, vil dette fremme innovative prosesser i skolen (Aas & Paulsen, 2017). Alle informantene svarte at de har eierskap til HOPP-prosjektet: likevel er det tydelig at denne eierskapsfølelsen ikke bygger på at skoleledelsen har sørget for en god prosess i innføringen av prosjektet. Snarere tvert imot føler lærerne at prosjektet er tvunget på dem, og at implementeringsprosessen ikke involverte lærerne i stor grad. Grunnen til at samtlige lærere føler eierskap til prosjektet er at hensikten til prosjektet sammenfaller med deres eget verdigrunnlag: å arbeide for at elevene skal få mer fysisk aktivitet i hverdagen fordi de ser positive effekter av dette.

Med bakgrunn i at lærerne ikke nødvendigvis føler eierskap til HOPP på bakgrunn av implementeringsfasen, er det derfor ekstra viktig at ledelsen legger til rette for prosjektet i gjennomføringsfasen. En god implementeringsfase ville hatt som mål å sørge for at lærerne i kommunen så på innføringen av HOPP-prosjektet som riktig, viktig og godt (Jacobsen, 2004, s. 185). Som det kommer frem av intervjuene ble ikke alle lærere ved skolene involvert i denne prosessen. En av lærerne kommenterte at slike beslutninger ikke kan tas i fellesskap, fordi noen må trekke slutningene for fellesskapet. Likevel ville det vært hensiktsmessig å forberede lærerne på endringen, fordi innføringen av HOPP-prosjektet kan betraktes som en endring som krever mye av lærerne, og som krever at de endrer sine arbeidsvaner i hverdagen.

Dersom vi ser til *innovasjonsdiamanten* vektlegges det i parameteret *relasjoner* at hvorvidt den innovative prosessen preges av inkludering eller ekskludering vil fremme eller hemme en innovasjon (Darsø, 2013). Når det er tydelig at lærerne ikke er blitt inkludert i prosessen med å implementere HOPP, kan dette være med på å svekke tilliten lærerne har til lederne. Det må fremheves at ingen av informantene uttrykte dette eksplisitt, men det er i stor grad nødvendig å være bevisst på at denne muligheten er der. Å tilbringe god tid i implementeringsfasen ville derfor vært mest hensiktsmessig, dersom vi støtter oss til teori om endringsledelse (Jacobsen, 2004). I HOPP-prosjektet må det heller belyses hvordan prosjektet kan løftes og gjennomarbeides i selve gjennomføringsfasen, som er den fasen skolene i Horten Kommune nå befinner seg i.

Av analysen kommer det frem at lærerne vektlegger en tydelig ledelse som viktig for å kunne gjennomføre prosjektet på en god måte. En tydelig ledelse som legger til rette for at lærerne skal få dele sine erfaringer, ha åpenhet rundt prosjektet og tilrettelegge for at også de lærerne som ikke føler eierskap til prosjektet skal kunne gjennomføre det på en tilfredsstillende måte. Viktigheten av en tydelig ledelse legges også frem av Aas & Paulsen (2017), som skriver at dette er en forutsetning for å kunne være innovativ og nyskapende. En av utfordringene med ledelse i skolen er nettopp skolens tradisjonelle struktur, hvor skolen er et løst koblet system med en lite direkte kontakt mellom ledelse og utøvelse i praksis (Aas & Paulsen, 2017, s. 19). Innenfor teorien om pedagogisk ledelse tydeliggjøres det at skoleledelsen må se på sin utøvelse av ledelse i sammenheng med tre nivåer i skolen: individ, gruppe og helhetlig (Johannesen & Olsen, 2008, s. 22). En skoleleder må kunne ta alle disse nivåene til betraktning i sin utøvelse av skoleledelse. Videre belyser teorien om *Strategi O* viktigheten av å sette menneskene i organisasjonen i fokus, samt skape en kultur med et stort engasjement. Teori om endringsledelse belyser nettopp at for å kunne gjennomføre endringer eller iverksette nye tiltak, er det nødvendig å sørge for at de ansatte vil være villige og entusiastiske til endringen (Jacobsen, 2004). I sin ledelse av innovative prosesser vil ledere dermed tre inn i det Darsø (2013) legger frem som *konseptutfolderen*. Lederens rolle blir her å sørge for å få kommunikasjonen til å blomstre, og få frem tanker og meninger rundt prosjektet. Det vil derfor her være viktig å legge til rette for felles refleksjon og diskusjon. Uttalelser som er uenige, eller som er preget av negative spenninger, vil det være ekstra viktig at ledere får tak i, slik at disse kan avklares eller at det igangsettes tiltak for å snu disse meningene. Darsø

(2013) legger frem at utfordringer også er en kilde til nyskapning og innovasjon, og at felles refleksjon og diskusjon rundt disse vil være en viktig del av innovasjonen. Som tidligere nevnt er diversitet og konflikter positivt for utvikling av prosjekter, så lenge de blir håndtert og brukt på en hensiktsmessig måte, og gjerne tidlig i prosessen (Darsø, 2013). Det er nettopp her utfordringene for skolelederne i Horten Kommune nå ligger - fordi det er antydninger til at implementeringen av prosjektet ikke har vært god nok.

## 5.2 Relasjoner

Som innovasjonsdiamanten viser er både kommunikasjon og kvaliteten på relasjonene blant lærerne på teamet viktig for å kunne skape innovative prosesser (Darsø, 2013). Disse favnes av det Darsø (2013) kaller *kommunikasjonsdynamikken*: i arbeid med innovative prosesser vil det være nødvendig å samtale om relasjonene, og motsatt. Det kan argumenteres for at HOPP-prosjektet er en innovativ prosess i skolen, samtidig som det kan anses for å være innenfor skolens mandat. På bakgrunn av dette er det derfor et prosjekt det kan være hensiktsmessig å sette fokus på. Det vil videre være nødvendig å se på hvordan denne innovative prosessen kan gjennomføres i skolen. Først og fremst er det lærerne som må bruke metodene prosjektet legger opp til, og iverksette dette i sin undervisning. Aasen & Amundsen (2015) skriver at virksomhetens evne til innovasjon sees ved blant annet interne relasjoner i organisasjonen (Aasen & Amundsen, 2015, s. 51), og forskning viser at kolleger er den viktigste kilden til innovasjon (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 107).

Som tidligere nevnt legger Darsø (2013) vekt på at for at et team skal kunne være innovative er det nødvendig å erkjenne sin *viten, ikke-viten, relasjoner* og til sist *konseptet* man jobber med. For at et team skal kunne tørre å gå ut i det ukjente, og erkjenne sin ikke-viten, vil gode relasjoner være essensielt. Dette bygger videre på utsagnet om at diversitet i teamgrupper vil være nødvendig for å kunne belyse utfordringer fra ulike sider. Dette handler også om at teammedlemmene må være gode på å kommunisere med hverandre, og ved å kartlegge hverandres styrker, svakheter, og ulike personlighetstrekk, vil man kunne få en grunnforståelse for hverandre som gjør kommunikasjonen enklere. I en innovativ prosess er det derfor behov for å rette søkelyset mot hvilke relasjoner som finnes i skolen. Gjennom intervjuene uttrykker både lærere og skoleledere at gode relasjoner innad i teamene er en viktig forutsetning for at de skal kunne være kreative og nytenkende i sin undervisning. På

denne måten samsvarer derfor mine funn med annen forskning. Videre er det aktuelt å belyse hvordan gode relasjoner i en organisasjon kan skapes.

Som flere av informantene legger frem jobber lærerne ofte i team i skolen som organisasjon, og ofte med et ulikt antall lærere. Dette er avhengig av hvor mange klasser trinnet har, og videre klassenes størrelse. En konsekvens av dette er at lærere ofte bytter team, eller får nye teammedlemmer, fra skoleår til skoleår. Behovet for teamutvikling vil derfor i stor grad alltid være tilstede i skolen. I undersøkelsen forteller både lærere og skoleledere at det i starten av hvert skoleår legges til rette for at lærerne får muligheten til å lære hverandre å kjenne, og kartlegge sine styrker og svakheter. Darsø (2013) legger vekt på at diversitet i teamgrupper vil være en styrke, fordi man vil kunne se ulike løsninger på utfordringer (Darsø, 2013). Det vil derfor være nødvendig at teamene ved skolen får muligheten til å kartlegge og verdsette deres styrker, men også være bevisstgjorte hverandres svakheter. For å gjennomføre dette er det flere ulike verktøy skoleledelsen kan velge å ta i bruk. Et av disse er blant annet Diversity Icebreaker (Ekelund & Rydningen, 2015). I dette verktøyet blir teammedlemmene bevisste på deres personlighetstrekk, og dette vil kunne bidra til at de får en bedre forståelse for hverandre, og bidra til at de håndterer hverandre på en god måte. Ved å benytte seg av slike verktøy vil skolelederen tre inn i den rollen Darsø (2013) legger frem som *gartnerrollen*. I denne rollen dreier det seg om å bidra til å bygge tillit og respekt mellom deltakerne. I dette arbeidet vil det være viktig at lederen legger til rette for at alle får en deltakende rolle, dersom det motsatte skjer kan det være negativt for relasjonsutviklingen. Lederens rolle vil også være å holde øye med energinivået i gruppen, samt holde øye med om noen trekker seg ut av diskusjonen (Darsø, 2013). Det er essensielt å belyse at en slik kartlegging og et slikt arbeid aldri vil kunne være en fasit, fordi personligheter er komplekse og ofte situasjonsbetinget. Likevel vil det kunne bidra til at teammedlemmene får en forståelse for sine styrker og svakheter, og dette kan bidra til at de føler et større fellesskap, og videre en felles ansvarsfølelse.

Flere av lærerne sier i intervjuene at det er viktig at lærere ikke har en oppfatning av at de er alene om sin klasse, men at det er teamet som har et felles ansvar for trinnet. Flere teoretiske perspektiver peker på at fellesskap og samarbeid er viktige faktorer for å fremme innovative prosesser (Assmann, 2008; Darsø, 2013; Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014). Samtidig er

også *støtte til idéer* et av punktene Darsø (2013) la frem som viktig for å fremme nyskaping og innovasjon. Sammen med at lærerne har respekt for hverandres styrker og svakheter, vil det videre kunne skape det Darsø (2013) legger frem som et læringsrom, hvor lærerne skal oppleve et relasjonsbygget sikkerhetsnett som åpner for å være nysgjerrige og undrende, i et inkluderende og rommende fellesskap (Darsø, 2013). Samtidig handler dette også om at lærerne på teamet sammen har en *lekende holdning*, samtidig som de har *risikovillighet* og er villig til å ha *debatter*. Disse punktene vil videre kunne fremme innovative prosesser (Darsø, 2013). En av informantene la frem at hun i arbeidet med HOPP turte å prøve nye ting hun ikke har gjort før, og uttrykte at den prosessen går ut på å lære mens man faller. Dette kan sees på som en *lekende holdning* til prosjektet, som hun også har støtte av sitt team i, i tillegg til at det tyder på en stor *risikovillighet*. På bakgrunn av disse utsagnene kan det derfor tolkes dithen at flere av forutsetningene Darsø (2013) legger for en innovativ kultur oppfylles.

Tidligere er det belyst at team med gode relasjoner vil være avgjørende for innovative prosesser. I hovedsak er det ledelsen som setter sammen hvilke team som jobber sammen, dette funnet er gjort hos både skoleledere og lærere. Lærerne får påvirke prosessen noe, i form av at de kan komme med ønsker til hvor de ønsker å plasseres med tanke på trinn og fag. Skolelederne tar videre hensyn til hvilke relasjoner de opplever hos lærerne, og hvilken kompetanse de har. En av skolelederne legger også frem at komplementære egenskaper hos lærerne er et punkt de drøfter sammensetningen ut i fra. Forskning tyder på at diversitet i team og grupper kan ha positiv effekt på læringen som foregår mellom teammedlemmene (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). Ved å sette sammen team på bakgrunn av ulike bakgrunn og kompetanse, kan dette understøtte at lærerne bidrar til økt læring hos hverandre. Darsø (2013) legger frem at slike team kan trenge mer ledelse enn hva homogene team gjør (Darsø, 2013, s. 52). Slik jeg ser det har skolelederne gode prosesser for hvordan teamene settes sammen i begge skolene, men at de kan være tydeligere på hvorfor de tar sine valg. Dette bygger på at tydelige ledere er åpne overfor medarbeiderne, og ved god kommunikasjon om bakgrunnen for valgene kan dette bidra til økt forståelse hos lærerne. Spesielt en lærer føler ikke at hun blir hørt i denne prosessen.

Ved team bygget på diversitet legges det frem av Darsø (2013) at det kan være en høyere risiko for konflikter, nettopp fordi det kan være en høyere grad av ulike meninger enn i



homogene grupper (Darsø, 2013). I hovedsak er det ledelsen som har en stor rolle i å legge til rette for at håndteringen av konflikter skjer på en hensiktsmessig måte, slik at disse ikke utvikler seg i stor grad. I følge Assmann (2008) vil konflikter håndteres på en god måte, dersom teamene er velfungerende og effektive (Assmann, 2008, s. 122). Lærerne legger frem at de har gode rutiner for konflikthåndtering, og at det er gjort tydelig av ledelsen hvilke rutiner dette er. Det kommer likevel frem at verken skolelederne eller lærerne opplever konflikter i særlig stor grad. Assmann (2008) presenterer at lite konflikter på et team, kan tyde på dårlig samarbeid, snarere enn godt samarbeid. Han begrunner dette med at det kan tyde på lite hensiktsmessig gruppedynamikk, eller at enkelte medlemmer ikke slipper til med sine synspunkter (Assmann, 2008, s. 122). Mine informanter reflekterer likevel i stor grad rundt at dette handler om at de er dyktige på å diskutere og reflektere sammen, og at de har fastslått og fordelt ulike oppgaver. Blant annet forteller informantene at det blir tydeliggjort klare forventninger teammedlemmene har til hverandre, men også forventningene skolens ledelse har til teamene gjennom teamkontrakter. Dette kan bidra til at konflikter avverges før de oppstår, og dermed forklare manglende konflikter. Forskning viser at team som har etablert en teamkontrakt gjør det gjennomsnittlig bedre enn team som ikke har etablert dette (Mathieu & Rapp, 2009). Teamkontrakter er derfor også et nyttig verktøy for å legge til rette for at teamarbeidet skal fungere, fordi de blir ansvarliggjort ovenfor hverandre. Å arbeide med teamkontrakter på teamene, kan også sees i lys av pedagogisk ledelse (Johannesen & Olsen, 2008, s. 24). Ved å etablere teamkontrakter og tydeliggjøre kontrakter, kan dette bidra til at teammedlemmene i større grad utøver selvledelse, fordi de vet hvilke arbeidsoppgaver de har og hva som skal gjøres (Johannesen & Olsen, 2008). Dette kan videre påvirke medarbeidernes personlige endringsevne, fordi man i større grad kan ønske å oppfylle de forventninger som er gitt. Gjennom dette kan medarbeiderne oppnå personlig mestring i sitt arbeid (Senge, 1991).

En annen dimensjon ved relasjonsbegrepet i team, er at organisasjonskulturen er en avgjørende faktor. Organisasjonskulturen vil utvikles over tid, og den vil også kunne påvirke hvordan organisasjonens medlemmer handler (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 130). Det er derfor viktig å være bevisst over hvordan organisasjonskulturen er, spesielt for skolelederne som har det overordnede ansvaret. I forbindelse med innovative prosesser er organisasjonskulturen i følge Darsø (2013) helt avgjørende for hvilke vilkår kreativitet og

innovasjon har i en organisasjon (Darsø, 2013). En av informantene nevner at det må bygges en struktur i organisasjonen, og dette vil kunne bidra til at kulturen blir slik en ønsker. Dette handler i hovedsak om hvordan konflikter håndteres, men også i form av at medarbeiderne vet hvilke forventninger som stilles, samtidig som det blir lagt til rette i hverdagen for at alle skal bli hørt. Det nevnes også i intervjuene at skolene ofte har timeplanfestet utviklingstid, og at dette er helt særegent for læreryrket. Dette gir blant annet muligheten til at lærerne får uttrykke sine meninger og refleksjoner rundt ulike prosesser de er i gang med, og denne strukturen, gjør som informanten sier, at alle kan bli hørt. En slik struktur kan derfor bidra til en kultur hvor det er rom for alle, og hvor det er aksept for hverandres ulikheter. Dette vil også kunne bidra til at lærerne føler en trygghet, både i organisasjonen, men også forhold i hverandre. Pedagogisk ledelse handler nettopp om å legge til rette for både refleksjons- og læringsprosesser i skolen, samt arbeide for å skape gode relasjoner og en innovasjonsorientert kultur i skolen (Fuglestad & Lillejord, 1997).

Organisasjonens kultur, og fokuset på relasjonsbygging, kan videre sees på i teamarbeidet ved at teammedlemmene tar ulike roller. Som flere av informantene nevnte hadde teammedlemmene tydelige forventninger til hverandre, og de var klar over hverandres styrker og svakheter. Det kan se ut til at teamene er preget av inkludering, tillit og sympati, samtidig som de gir støtte til hverandres ideer, er risikovillige og har en lekende holdning til HOPP. Det kan virke som at lærerne trer ut og inn i de ulike rollene *hoffnarren*, *gartneren*, *vitensdetektiven* og *konseptutfolderen* i sitt arbeid, og dette kan tyde på en god gruppedynamikk i teamene. God *dynamikk* er i følge Darsø (2013) også en grunnleggende faktor i organisasjonskulturen for å fremme innovasjon. I ulike prosesser vil ulike medlemmer kunne være i de ulike rollene, ut i fra sine styrker og interesser. Tidligere har jeg belyst disse rollene med utgangspunkt i hvordan en leder kan tre inn i dem. Disse rollene kan lærerne også tre inn i. I HOPP-prosjektet kommer dette til syne gjennom det informantene sier om at de tar ulike roller under planleggingen av opplegg, eller i refleksjonen etterpå. Under intervjuene kom det likevel ikke tydelig frem hvordan den faglige diskusjonen gjennomføres, i forbindelse med det Darsø (2013) legger frem som feltet *ikke-viten* i innovasjonsdiamanten. Dette kan tyde på at informantene jobber i team hvor det eksempelvis ikke stilles spørsmålstegn til allerede vedtatte sannheter rundt HOPP-prosjektet. Denne parallellen til enkeltkretslæring vil bli diskutert senere. Det eneste aspektet ved prosjektet som lærerne anerkjente at de ikke

hadde nok kunnskap om, var det faktiske læringsutbytte elevene hadde, til tross for at de syntes å se at elevene hadde nettopp dette.

### 5.3 Vitensdynamikken

Darsø (2013) skriver at i innovative prosesser er det viktig å erkjenne både sin viten og ikke-viten. Dette støttes også av forskning, som viser at utvikling av profesjonell kunnskap er nødvendig for å oppnå innovasjon (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014). En sammenheng kan også sees med det Filstad (2017) legger frem som taus og eksplisitt kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen er den kunnskapen vi vet at vi vet, og som vi kan uttrykke til andre. Den tause kunnskapen er derimot kunnskapen vi ikke kan fortelle. Gjennom å tilrettelegge for refleksjons- og læringsprosesser er det fortrinnsvis den tause kunnskapen en leder ønsker at skal komme til uttrykk gjennom handling, kroppsspråk eller felles praksis (Filstad, 2017). Det er nå tydeliggjort at gode relasjoner innad i lærerteamene vil være en viktig grunnstein for alle prosesser lærerne skal igjennom i løpet av sin arbeidsdag. Et av aspektene hvor gode relasjoner vil være essensielt, er i nettopp lærernes læring. I arbeidet med innovative prosesser viser forskning at kolleger er en av de viktigste kildene til innovasjon (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 107). Mine funn samsvarer med dette, fordi lærerne vektlegger at med gode kollegaer får de i aller største grad muligheten til å lære av hverandre. Begrepet læring blir av Ellström (2010) lagt frem som et nøkkelbegrep innenfor innovasjon (Ellström, 2011). Analysen viser at denne læringen hovedsakelig foregår både formelt og uformelt, gjennom henholdsvis kompetanseheving og delingskultur blant lærerne. Lærernes tause og eksplisitte kunnskap kan komme til syne gjennom disse ulike læringsprosessene.

Den formelle læringen lærerne får blir ofte gitt i forbindelse med kompetanseheving (Filstad, 2017, s. 131). I skolen skjer dette ofte på to måter: ved å videreutdanne enkeltlærere i ulike fag eller emner, eller ved å gjennomføre opplegg i felles utviklingstid rettet mot å øke lærernes kunnskap innenfor ulike emner. Skogen (2004) vektlegger at på bakgrunn av at læreren er den viktigste aktøren i skolen, er kompetanseheving nødvendig å satse på. Gjennom intervjuer kommer det frem at det ved begge skolene foregår kompetanseheving i form av videreutdanning for enkeltlærere, men at flere informanter mener denne kompetansen ikke kommer fellesskapet til gode. De mener derimot at denne kompetansehevingen i største grad er nyttig for enkeltlæreren, og dens virksomhet i klasserommet. Filstad (2012) tydeliggjør

viktigheten av å følge opp kompetansehevingen i ettertid, for at kunnskapen nettopp skal bli anvendt og nyttiggjort av flere. Dette funnet tyder derfor på at oppfølgingen av kompetanseheving i form av videreutdanning ikke er tilstrekkelig ved de to skolene. Det kommer også frem at kompetansehevingen i fellesskap rundt HOPP-prosjektet er noe mangelfull. Skolene i kommunen samles til felles kompetanseheving to ganger i året, og ellers er det i hovedsak HOPP-koordinatorene ved skolene som sitter med den største kompetansen rundt prosjektet.

Tidligere har jeg belyst at det i liten grad legges til rette for felles diskusjoner og refleksjoner rundt HOPP i felles utviklingstid for lærerne. Argumentasjonen for dette var at HOPP nå bør være integrert i skolens kultur, eller at diskusjonene bærer preg av negative erfaringer rundt prosjektet. Funnene viser derimot at lærerne ønsker denne utviklingstiden, og muligheten til refleksjon. Som tidligere nevnt vil fysisk aktivitet i skolen ville få en høyere prioritet når de nye læreplanene innføres i 2020, og dette bør derfor settes på agendaen. Lærerne vektlegger nødvendigheten av at det skapes et fellesskap rundt prosjektet, og uten at temaet tas opp i felles utviklingstid, kan det være vanskelig å skape denne fellesskapsfølelsen. Innenfor teorien om pedagogisk ledelse er det tydelig at lederen bør legge til rette for refleksjons- og læringsprosesser (Johannesen & Olsen, 2008, s. 21). I slike refleksjons- og diskusjonsarenaer vil skolelederen tre inn i det Darsø (2013) sier om rollen *hoffnarren*. Enten ved å stille de vanskelige og umulige spørsmål selv, eller ved å oppfordre andre til å stille dem. Disse spørsmålene er essensielle for å kartlegge sin ikke-viten, og vil i stor grad kunne belyse mulighetene man ennå ikke har sett. Darsø (2013) legger også frem *debatter* som viktig for å frembringe nyskapelse og innovative ideer. Gjennom intervjuene har det ikke kommet frem at denne typen refleksjon skjer. Når det kommer frem at lærerne ønsker mer tilrettelegging for åpenhet og refleksjon rundt prosjektet, er dette tilbakemeldinger skoleledelsen bør ta til etterretning. Denne studien kan ikke generalisere hva alle lærerne på skolene mener, men det bør gjennomføres en undersøkelse på de representative skolene for å fastslå om dette er flertallets oppfatning.

Det kommer frem at HOPP-koordinatorene burde vært flinkere til å dele, bidra og hjelpe til, spesielt for de lærerne som synes prosjektet er krevende å gjennomføre. Hvorvidt dette handler om at HOPP-koordinatorene ikke er aktive nok i sin rolle, eller om det er fordi lærerne

selv ikke etterspør hjelp, kommer ikke entydig frem i denne studien. Da ville det vært nødvendig å intervju flere lærere, både med og uten HOPP-koordinator-rolle, for å kunne si noe nærmere om dette. Likevel kan det tolkes dithen at lærerne uten en spesiell rolle innenfor prosjektet, ikke har fått nødvendig kompetanseheving. Lærerne er selv tydelige på at det å tilegne seg ny kunnskap, og holde denne kunnskapen ved like, er helt nødvendig for å kunne fortsette å utvikle og gjennomføre HOPP-prosjektet. Dette funnet er nesten alle informantene entydige på, og det står også i henhold til teorien om at læring er et av de mest sentrale fenomenene i forbindelse med innovasjonsbegrepet (Skogen, 2004). Det kan derfor undres om hvorfor prosjektet ikke får tilegnet mer tid i den felles utviklingstiden, når det er klart at prosjektet som tidligere nevnt både har en klar hensikt, er innenfor skolens mandat, vil passe godt inn i den kommende læreplanendringen, samtidig som det kommer frem at lærerne ønsker denne kompetansehevingen. Dette kan forklares ved utsagn om at HOPP har vært på agendaen i felles utviklingstid i begge skolene, men at dette er blitt redusert. Enten fordi det råder en mening om at lærerne har nødvendig kompetanse, eller fordi det har vært mye negativitet rundt prosjektet når det har vært felles utviklingstid med HOPP på agendaen. Likevel blir det tydeliggjort av Skogen (2004) at innovative prosesser må ha et sterkt element av bevissthet og refleksjon, for at det skal kunne kalles innovasjon (Skogen, 2004). Slik jeg ser det, ser denne bevisstheten og refleksjonen ut til å være noe fraværende, i alle fall i den felles utviklingstiden.

I tillegg til den formelle læringen, er det tydelig at uformell læring også har en essensiell rolle i forbindelse med HOPP-prosjektet. Innenfor vitensdynamikken kan dette sees under ikke-viten, fordi lærerne øker sin kunnskap ved å dele og diskutere undervisningsopplegg. På denne måten kan de lære og se nye løsninger de ikke var klar over at de lurte på. Funnene i intervjuene er her mer samsvarende med hva Skogen (2004) mener om bevissthet og refleksjon i innovative prosesser (Skogen, 2004). Flere av informantene nevner delingskultur som en av de aller viktigste faktorene til at de lykkes med HOPP-prosjektet, og at delingen som skjer både er bevisst og ubevisst. Den bevisste delingen foregår ved at lærerne deler undervisningsopplegg med hverandre, reflekterer sammen og gjør nødvendige endringer i oppleggene, og dette bidrar til at de får større kunnskap om prosjektet. Den ubevisste delingen foregår ved at lærerne fanger opp hva andre lærere gjør, fordi HOPP-oppleggene ofte foregår andre steder enn bare i klasserommene. Her vil også den tause kunnskapen

lærerne sitter med gjøre seg gjeldende, fordi denne kommer til syne ved å observere hverandre (Filstad, 2017). Her vil det være ekstra gode betingelser for å dele den tause kunnskapen dersom lærerne reflekterer over det de så i fellesskap i ettertid. Ved at lærerne deretter går inn i egne klasser og justerer det de nettopp har lært etter sin egen klasse, er det den tause kunnskapen de tar i bruk. Hvorvidt teamene derimot er gode på å dele bevisst er det varierende svar på. På skole 1 er det tydelig gjennom intervjuene med lærerne at delingskulturen er god, selv om skoleleder tenker den kunne vært bedre. På skole 2 er det noe mer varierende svar, og det ønskes at delingskulturen var bedre av både lærere og skoleleder. Med utgangspunkt i at jeg kun har intervjuet to lærere ved hver skole, må det tydeliggjøres at disse funnene likevel ikke kan generaliseres for hele skolen, men snarere gi et bilde av tendensen.

Det faktum at teamene mener de er forholdsvis gode på å dele og reflektere over HOPP-prosjektet, men at dette ikke gjøres i særlig grad i den felles møtetiden, kan sees på som uheldig i lys av teorien om enkelt- og dobbeltekretslearning. Slik jeg ser det, foregår refleksjonen på teamene i aller største grad innenfor enkeltkretslearningen. Det kommer ikke frem at lærerne stiller spørsmål rundt *hvorfor* de gjennomfører HOPP slik de gjør, men snarere at de tilpasser undervisningsoppleggene i forbindelse med *hvordan* de kan fungere bedre i klasserommet, og deretter fortsette som før (Johannesen & Olsen, 2008, s. 165). Dobbeltekretslearning vil stille større krav til refleksjonen til prosjektet, samtidig som det vil stille større krav til lærernes relasjoner. I Darsø (2013) sin teori om innovasjonsdiamanten, belyses det at det må være rom i et team for å stille de dumme spørsmål, men også de kritiske spørsmål. Flere av informantene utdyper at det er plass til alle på deres team, og at de er flinke til å tilpasse hverandres behov. For å kunne skape gode læringsprosesser er det derfor nødvendig med gode relasjoner, slik at det skapes rom for teste ut, eller endre, eksisterende normer. Det kommer frem av analysen at teamene reflekterer over HOPP, men at dette ikke skjer veldig systematisk. Slik jeg ser det, vil dobbeltekretslearningen derfor kunne være mer aktuell i den felles utviklingstiden. Her vil lærerne kunne drøfte og reflektere over hvordan prosjektet fungerer, eller hvorfor det eventuelt ikke fungerer.

Det er dobbeltekretslearningen som gir størst muligheter for nyskaping og innovasjon fordi det da blir satt spørsmålsteget ved eksisterende normer og verdier (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.

361). Videre tyder en undersøkelse gjort i Norge og USA på at det er den uformelle læringen som utgjør den viktigste kilden til ny innsikt og nye løsninger, snarere enn den formelle diskusjonen med økt læring som målsetting, fordi læringen gjennom daglig arbeid gir større avkastning i forbindelse med utførelsen av arbeidsoppgaver (Lines, Døving & Tobiassen, 2007). På bakgrunn av at lærerne ønsker mer tid til diskusjon og kompetanseheving rundt prosjektet, vil det kunne argumenteres for at det er uheldig at det ikke reflekteres mer i fellesskap. Dette kan være en faktor som hindrer innovasjon og endring, både på den måten at prosjektet ikke blir så innovativt som det kunne være, men kanskje også slik at innovasjonene ikke fester seg i organisasjonen slik at det skjer en endring på sikt. Ser vi på teori rundt endringsledelse er det tydelig at det ønskes at den aktuelle endringen skal kunne "fryses ned" i kulturen, og bli en del av den (Jacobsen, 2004). En annen argumentasjon for at det bør foregå mer refleksjon i fellesskap på skolene, er at dette vil kunne sikre prosjektets fremgang. Slik jeg tolker det er det nå opp til hvert team å sørge for at prosjektet følges opp, i form av å dele og gjennomføre undervisningsopplegg, samt registrere gjennomførte HOPP-opplegg som en del av forskningsopplegget. Det er klart at skolelederne har et hovedansvar for prosjektet, men det kan tolkes dithen at denne rollen går litt i bakgrunn for det lærerne selv gjør på teamene.

## 6 Avslutning

Denne masteroppgaven har belyst ulike faktorer som gjør seg gjeldende innenfor innovative prosesser i skolen. Den har tatt utgangspunkt i prosjektet Helsefremmende Oppvekst (HOPP) i Horten Kommune, med det formål å undersøke hvordan innovative prosesser i skolen kan fremmes. For å kunne se nærmere på problemstillingen, ble temaene innovasjon, relasjoner, læreres læring, samt perspektiver innenfor ledelse valgt som hovedelementer i oppgaven. Disse områdene er tett knyttet opp til innovasjon som begrep selv om begrepet kan forstås ulikt i forhold til hvilken kontekst og hvilke verdier det blir vurdert ut fra (Willumsen & Ødegård, 2015, s. 26). Videre ble disse analysert og drøftet ut i fra Darsø (2013) sin modell for innovative prosesser: *innovasjonsdiamanten*. Oppgaven har derfor i hovedsak sett på HOPP-prosjektet som en sosial innovasjon, og tatt utgangspunkt i at innovasjon har til hensikt å forbedre praksis, samt møte udekkede sosiale behov (Aasen & Amundsen, 2015, s. 129). I denne oppsummerende delen av oppgaven vil jeg først sammenfatte mine hovedfunn, deretter vil jeg trekke noen konkluderende betraktninger før jeg belyser nødvendigheten av videre forskning innenfor temaet.

### 6.1 Sammenfatning av resultater

I denne delen vil jeg sammenfatte resultatene jeg har funnet i forbindelse med de tre forskningsspørsmålene. Funnene har gjort seg tydelige gjennom analysen og den påfølgende drøftingen, og er funn jeg anser som interessante å vektlegge med utgangspunkt i rammene for studien. Noen av funnene er entydige, mens andre viser et skille mellom teori og praksis. Ved å fremstille funnene på denne måten, kan jeg videre nærme meg problemstillingen, som vil bli forsøkt besvart i den kommende konklusjonen.

Det første forskningsspørsmålet oppgaven har vært sentrert rundt, dreier seg om hva lærere og skoleledere mener er viktig for innovasjon i skolen. Som tidligere belyst er begrepet komplekst, og må forstås ut i fra sin kontekst (Willumsen & Ødegård, 2015, s. 26). Det er likevel flere tydelige funn rundt hvilke faktorer informantene mente som viktig for innovasjon i skolen. Blant annet mente de at innovative prosesser i skolen må handle om å være kreativ og nytenkende i undervisningen, og innovative prosesser i skolen bør dermed være rettet mot undervisning. Videre mente informantene at innovative prosesser i skolen bør ha en



forskningsbasert forankring. Dette kan ha en sammenheng med at de ønsker at innovasjonen skal ha en klar hensikt, og være innenfor skolens mandat. Dette er særlig fordi innovative prosesser ofte tar mye av tiden lærerne har til rådighet. Ved et slikt fokus viser lærerne at de ønsker at sin praksis skal være basert på forskning om hva som fungerer best, slik at de kan oppfylle sitt mandat best mulig (Imsen, 2016). Til sist mente de at innovasjon i skolen må dreie seg om å følge samfunnets utvikling. Dette sammenfaller med forskning som viser at dagens skole ikke vil kunne forberede barn og unge godt nok på en fremtid vi ikke vet hvordan vil se ut (Aas & Paulsen, 2017). Ved lærernes fokus på at innovative prosesser skal følge samfunnets utvikling vises en bevissthet rundt at samfunnet stadig er i endring, og at den samlede kunnskapskapitalen skolen bidrar til å bygge er en av samfunnets viktigste ressurser (St. Meld. nr. 28, 2017; OECD, 2013). Det vil i hovedsak være skolens ledelse som har ansvar for at de innovative prosessene som igangsettes oppfyller disse kravene. Det kan argumenteres for at prosjektet HOPP møter alle disse kravene for innovative prosesser i skolen, med unntak av at innovasjonen skal være forskningsbasert. En av utfordringene med HOPP er at det ennå ikke finnes nok forskning som støtter at økt fysisk aktivitet gir økt læringsutbytte. Likevel er HOPP-prosjektet en del av et forskningsprosjekt, som forhåpentligvis kan gi god nok evidens på nettopp denne sammenhengen ved et senere tidspunkt.

Det andre forskningsspørsmålet i studien omhandlet hvilken betydning gode relasjoner har for at lærerne skal kunne være innovative, og ta en aktiv del i innovative prosesser. Her er det liten tvil om at gode relasjoner er en viktig faktor for at lærerne skal kunne være innovative. Unntaket er en informant som mente dette handlet mer om vilje, og man kan spørre seg om viljen til å gjennomføre endringer blir større ved gode relasjoner. Uavhengig av dette vil det likevel være hensiktsmessig å arbeide med relasjonsbygging, og dette er spesielt viktig ved etablering av nye team. Kartlegging av styrker og svakheter vil være et nyttig verktøy for å gjøre dette. Funnene i studien viser at de respektive skolene arbeider for dette på en hensiktsmessig måte. Skolens ledelse har en viktig rolle for å legge til rette for relasjonsbyggingen, samt har de en viktig rolle ved at de setter sammen teamene. I denne prosessen vil det være lønnsomt å etablere teamkontrakter som tydeliggjør hvilke forventninger som teammedlemmene har til hverandre. Teorien legger frem at konflikter kan være en viktig kilde til innovasjon, fordi det kan bidra til at nye ideer kommer frem. Lærerne og skolelederne la likevel frem at det sjelden oppsto store konflikter. Om dette skyldes

homogene grupper, eller god konflikthåndtering kan ikke studien svare direkte på, men informantene forteller at de opplever at konflikter håndteres gjennom diskusjoner og verktøy som teamkontrakter. En annen faktor for hvordan konflikter håndteres, er organisasjonskulturen. Organisasjonskulturen vil også ha en stor påvirkning på hvordan relasjonene er, og hvorvidt det legges opp til kreativitet og nytenkning. Flere informanter opplever at organisasjonskulturen deres tilrettelegger for dette. Dasrø (2013) legger frem flere kriterier for en innovativ kultur, og gjennom studien sees eksempler på alle disse: *utfordringer, frihet, tillit, dynamikk, lekende holdning, debatter, risikovillighet og støtte til ideer*. Det kan derfor argumenteres for at begge skolene har arbeidet med relasjonene i teamene på en hensiktsmessig måte, og at dette legger til rette for at lærerne skal kunne ta del i innovative prosesser.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvilken betydning læringsprosesser har i forbindelse med innovative prosesser i skolen. Gjennom analyse og drøfting er det gjort funn som tyder på at både formell og uformell læring har en viktig rolle for å fremme innovative prosesser hos lærerne, men at læreres læring må prioriteres og organiseres annerledes for å utnyttes bedre som driver for innovasjon. På den ene siden dreier den formelle læringen seg ofte om kompetanseheving innenfor felles utviklingstid, eller videreutdanning for enkeltlærere. Lærerne føler at videreutdanning for enkeltlærere sjelden kommer fellesskapet til gode, mens refleksjonsprosesser i felles utviklingstid gir mer utbytte. Til tross for dette uttrykkes det at det er liten tid til felles refleksjon i arbeidet med HOPP. Teori fastslår at den formelle læringen gir størst mulighet for å sikre dobbeltkretslæring, men på grunn av at felles refleksjonstid er noe fraværende i HOPP-prosjektet, går denne muligheten tapt. Den uformelle læringen på sin side kan anses som å være den som er mest gjeldende i innovative prosesser som HOPP. Dette dreier seg om at en god delingskultur er etablert, slik at lærerne kontinuerlig får nye idéer og diskuterer opplegg, som vil gi grunnlag for å skape og forbedre undervisningsopplegg. Her kan også lærernes tause kunnskap gjøre seg gjeldende, ved at lærerne kan observere hva andre lærere gjør, som de ikke nødvendigvis kan uttrykke med ord. Likevel er den uformelle læringen i høy grad preget av enkeltkretslæring, hvor lærerne sammen diskuterer opplegg for å løse eventuelle utfordringer som har oppstått, slik at opplegget fungerer bedre neste gang. Denne typen læringsprosesser bidrar ikke nødvendigvis til en større innsikt i prosjektet.

## 6.2 Konklusjon

De ovennevnte forskningsspørsmålene har bidratt til å strukturere oppgaven. Gjennom å se på hva lærere og skoleledere mener er viktige faktorer for innovasjon i skolen, hvilken betydning relasjoner har for innovative prosesser og til sist hvilken betydning læringsprosesser har i arbeidet med innovative initiativ, er det dannet enn grunnlag for å kunne trekke noen konklusjoner rundt oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan innovative prosesser i skolen fremmes?*

Gjennom denne oppgaven har jeg sett at det i hovedsak vil være skoleledelsens oppgave å tilrettelegge for innovasjon i skolen på en slik måte at lærerne ønsker å ta en aktiv del i arbeidet med den. Dette vil i utgangspunktet bety at skolens ledere har jobbet systematisk til verks for å forberede lærerne på den kommende endringen, og arbeidet for at lærerne skal ta eierforhold til innovasjonen før den iverksettes. Det er tydelig at implementeringen av HOPP-prosjektet ikke har vært inngående nok, og at dette kan ha satt sitt preg på at prosjektet ennå ikke er blitt en naturlig del av alle lærernes undervisning. Når innovative prosjekter skal innføres er det nettopp opptiningsfasen som vil være den viktigste fasen for å resultere i at endringen blir nedfrost i organisasjonens kultur. Ved å sikre en god opptiningsfase vil skolens ledere fremme innovasjonen før den skal iverksettes. På motsatt siden vil heller ikke en solid opptiningsfase i seg selv sikre at den kommende endringen vil gjennomføres godt. Både lærernes relasjoner til hverandre og deres læringsprosesser vil ha en stor betydning for hvorvidt innovative prosesser kan finne sted. Det vil derfor være av ytterst viktighet at skolens ledelse retter sitt fokus på disse to hovedområdene når det skal drives innovasjon i skolen.

Å bygge gode relasjoner er en avgjørende faktor for at et innovativt initiativ skal vokse frem, noe skoleledelsen må ta til etterretning. I skolen som organisasjon er det spesielt viktig å legge til rette for å at lærerne får muligheter til å bygge gode relasjoner, fordi det ofte byttes på sammensetningen av team fra skoleår til skoleår. Nødvendigheten av teamutvikling vil derfor i stor grad alltid være til stede. Samtidig vil det ikke være nok å sørge for dette i starten av hvert skoleår, men det bør følges opp kontinuerlig. Et tiltak som kan gjøres er at etablere teamkontrakter for å tydeliggjøre hvilke forventninger som settes til teamet som helhet, og

hvilke forventninger som råder medlemmene imellom. Ved å gjøre dette kan man bidra til at teamets medlemmer driver selvledelse, fordi det kan bidra til at de ønsker å oppnå teamets målsetninger. I et team vil det også være viktig at det er rom for alle, og at det tas hensyn til teamets diversitet. Teamets diversitet kan også gi mange positive ringvirkninger, ved at man får ulike idéer samtidig som det kan gi grunnlag for gode diskusjoner teammedlemmene i mellom. I teamarbeidet er det også viktig at de ulike medlemmene opplever at de har muligheten til å gi et positivt bidrag til teamet, og at alle kan tre inn og ut av ulike roller for å utvikle teamarbeidet. Teamene bør også være preget av en lekende holdning, med god støtte til hverandres idéer, samt at det eksisterer en risikovillighet. Dersom dette er tilstede i teamet vil det kunne gi grobunn for en innovativ kultur. For å fremme innovative prosesser bør derfor skoleledelsen arbeide for at disse faktorene skal være til stede i teamene.

God læringsprosesser vil også være en positiv ringvirkning av gode relasjoner. Dersom teamene er preget av gode relasjoner, kan dette føre til at delingsvilligheten og følelsen av fellesskap blir stor. Innenfor HOPP-prosjektet vil det være avgjørende at skolens ledelse fremelsker og legger til rette for delingskultur, fordi mye av læringen blant lærerne foregår i de uformelle møtene eller tilfeldige observasjonene. Samtidig vil det være nødvendig at det foregår en felles refleksjon over hva man jobber innovativt med, men også hvorfor, slik at det har større mulighet for å feste seg i skolen som organisasjon. Slike refleksjoner kan bidra til at organisasjonen får dobbeltekretslearning, slik at man ikke bare ønsker å finne enkleste løsning på utfordringen. Sett i sammenheng vil gode relasjoner og gode læringsprosesser kunne bidra til å fremme innovative prosesser i skolen på en hensiktsmessig måte.

Gjennom studien kommer det også tydelig frem at de innovative prosjektene som settes i gang bør møte visse krav: skoleledelsen må sørge for at prosjektet er innenfor skolens mandat, det må bygge på relevant forskning, og til sist følge samfunnets utvikling. Dersom de innovative prosessene som igangsettes tilfredsstillende disse kravene vil det bidra til at lærerne er lojale og vil ønske å videreføre innovasjonen i sin praksis i hverdagen. Studien viser at lærere i stor grad er bevisste over hva de ønsker å bruke tid og ressurser på i sin hverdag, og på bakgrunn av dette setter de slike krav for å sikre at de oppfyller sitt mandat på en hensiktsmessig måte. Det er interessant å se at lærerne stiller som krav at innovasjon i skolen skal være forskningsbasert, fordi teorien om innovasjon ikke nødvendigvis stiller det samme

kravet. Ut fra en streng tolkning av Darsø (2013) sin akse *viten* versus *ikke-viten* kan et slikt krav også sies å kunne representere et brudd med det innovative. At et prosjekt er basert på forskning betyr imidlertid ikke at prosjektet *ikke* vil gå inn i feltet for ikke-viten fordi det eksempelvis kan være prosjektets grunnidé som er forskningsbasert, hvor utførelsen samtidig kan være innovativ. Gjennom at lærerne stiller krav til at sin praksis skal være et utspring fra forskning om hva som er beste praksis, viser det at lærerne er sitt mandat bevisst. De ønsker å bidra til å skape en skole som gjør hverdagen best mulig for alle elever, ved å sikre seg at deres praksis er i henhold til forskning.

Lærernes fokus på at innovasjon i skolen skal skje innenfor visse rammer, kan tyde på at innovative prosesser i skolen har et litt annet utgangspunkt enn innovasjon i andre organisasjoner eller bedrifter. I andre organisasjoner eller bedrifter vil innovasjoner kunne springe ut fra en idé eller nyskapelse som kan forbedre noe, eller skape en helt ny mulighet, ofte med en økonomisk gevinst. Før man iverksetter innovative prosesser i skolen bør man sikre at prosessen nettopp passer inn i skolens rammer, og dermed er med på å realisere skolens mål. I skolen bør gevinsten av innovasjonen være bedre undervisning, som tilrettelegger og imøtekommer elevenes behov. Det kan også diskuteres hvorvidt endringsvilligheten i skolen er stor, da det tyder på at et prosjekt som HOPP krever mye mobilisering og mye forarbeid for at alle lærerne skal være engasjerte og lojale til prosjektet. Et annet poeng som kan diskuteres er om innovative prosesser faktisk er innovative når det er mange rammer å forholde seg til. For mange retningslinjer og rammer kan også på generelt grunnlag hemme innovative prosesser. Dette gjør også at innovasjon i skolen er et komplekst tema, fordi idéen om en fellesskole hvor alle elever får nødvendig og tilpasset opplæring, kan sees på som en uoppnåelig utopi. Likevel er det nettopp dette målet som gjør at nye innovasjoner og nyskapelse i skolen er så viktig - og at eleven alltid står i sentrum

Som hovedkonklusjon kan innovative prosesser i skolen fremmes ved spesielt tre faktorer: For det første vil det virke fremmende om lærerne opplever at prosessene retter seg mot deres undervisning, er forskningsbaserte og i tråd med deres samfunnsmandat. Videre vil det også virke fremmende om lærerne opplever at prosjektet er nødvendig for å følge samfunnsutviklingen. Om disse rammene er til stede vil dette sikre tilslutning og fremdrift i de innovative prosessene. For det andre er arbeid med relasjoner viktig for å skape innovasjon i

skolen fordi dette vil bidra til et innovativt miljø, samt at det vil gi gode betingelser for læringsprosesser. Til sist er nettopp læreres læring en viktig faktor for å fremme innovative prosesser. At lærere går inn i læringsprosesser er en viktig, men uutnyttet ressurs som skolene bør organisere bedre for å få mer fremdrift i de innovative prosjektene. Hvis ledelsen klarer å fremme og ivareta disse faktorene vil innovative prosesser kunne ha gode vilkår i skolene.

### **6.3 HOPP i et fremtidsperspektiv**

HOPP-prosjektet retter fokus mot et tema som øker i aktualitet. Fedme og overvekt er et voksende samfunnsproblem og det er derfor hensiktsmessig at skolene også tar tak i dette problemet. Opplæringsloven tydeliggjør at skolen skal gjøre tiltak for å bedre elevenes helse (Opplæringsloven, 2018, § 9A-3). Det er likevel flere ulike utfordringer knyttet til prosjektet, blant annet hva informantene legger frem om tidsbruken. Flere av lærerne uttrykker at de ser læringsutbytte av prosjektet, men det er ennå ikke evidensbasert forskning som støtter opp om dette på en tilfredsstillende måte. I en forlengelse av denne oppgaven vil det derfor være nødvendig med en effektstudie av læringsutbytte og kombinasjonen med fysisk aktivitet. Denne studien er allerede iverksatt av Høyskolen i Kristiania, som gjennom en 7-årig studie skal se på nettopp effekten mellom fysisk aktivitet og læringsutbytte. Denne studien er estimert å avsluttes i 2020, og disse konklusjonene vil kunne ha en konsekvens for videre arbeid med ulike prosjekter for mer fysisk læring i skolen. Som tidligere nevnt har det liknende prosjektet *Active Smarter Kids* vært iverksatt i andre steder av landet. Dette prosjektet har pr. 06.03.2018 mottatt økonomisk støtte for å etablere et senter for videreutdanning og kompetanseheving av lærere i forbindelse med fysisk aktivitet i skolen (NTB Info, 2018). Både i skolesektoren og i den utdanningspolitiske sektoren generelt er tendensen at fysisk aktivitet skal bli en større del av skolen og det er derfor viktig å se på om den kommende forskningen vil støtte opp om denne tankegangen. Dersom den gjør det, vil vi vil se at skolen i fremtiden vil preges av endringer som dreier seg i retning av en mer aktiv skolehverdag for elevene. Dette vil da gi rom for en skolehverdag hvor de får være kreative og skapende, samtidig som deres lærere tar i bruk metoder som fremmer barnas helse. Slik vil skolen i større grad oppfylle sitt mandat om å utdanne samfunnsborgere for å innta sin plass i samfunnet og gi barn og unge et godt grunnlag for fremtiden.

## 7 Litteratur

- Abrahamsen, H. (2017) Skoleledelse for fremtiden - heroisk rektor eller distribuert ledelse i team?. I Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Oslo: Fagbokforlaget.
- Active Smarter Kids (u.å) ASK. Hentet den 28.04.2018 fra <http://www.askbasen.no/ask/>
- Assmann, R. (Red) (2008). *Teamorganisering – veien til mer fleksible organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bass, B. M. (2010). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: å lære å dele en visjon. I Martinsen, Ø, L. (red). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Berg, U. & Mjaavatn, P. E. (2008) Barn og unge. I Bahr, R. (Red.). (2008). *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling - organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, K & Halland, G. (2013). *Utvikling av lærende team: prosedyrer, prosesser, roller og utfordringer*. Trondheim: VeiVis forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ding D., Lawson, K. D, Kolbe-Alexander, L. T, Finkelstein, E. A, Katzmarzyk, P. T, Mechelen W. & Pratt M. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*. 1311-1324. Hentet fra:

[https://ezproxy1.usn.no:2169/S014067361630383X/1-s2.0-S014067361630383X-main.pdf? tid=5e07f0eb-6369-4fbf-a0e1-7ea175f8b11f&acdnat=1523619457\\_03e828a0da099652678adac9c7787ea4](https://ezproxy1.usn.no:2169/S014067361630383X/1-s2.0-S014067361630383X-main.pdf? tid=5e07f0eb-6369-4fbf-a0e1-7ea175f8b11f&acdnat=1523619457_03e828a0da099652678adac9c7787ea4)

Dobbs, K. (2000) Simple moments of learning. *Training*, 35:52–58.

Ekelund, B. Z. & Rydningen, M. (2015) *Diversity Icebreaker. Personlig arbeidshefte*. Human Factors AS.

Ellström, P. E. (2011) Practice-based innovation: A learning perspective. *Journal of Workplace Learning* 22 (1-2): 27-40 (14).

Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I Postholm, M.B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonell utvikling* (s.67-82). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123-142). Oslo: Fagbokforlaget.

Fuglestad, O. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken:Fagbokforlaget.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8. utg.). Boston, Mass: Pearson.

Giddens, A. (2013). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Oxford Wiley.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.



- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Helsedirektoratet (2010). *Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge*. Hentet den 11.01.18 fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/nasjonal-faglig-retningslinje-for-forebygging-utredning-og-behandling-av-overvekt-og-fedme-hos-barn-og-unge>
- Horten Kommune (2014). *Revidert prosjektbeskrivelse*. Hentet den 11.01.18 fra [https://www.horten.kommune.no/\\_f/p1/i64379839-b0d7-4ec2-8642-a454617e0b2b/prosjektbeskrivelse.pdf](https://www.horten.kommune.no/_f/p1/i64379839-b0d7-4ec2-8642-a454617e0b2b/prosjektbeskrivelse.pdf)
- Horten Kommune (2016). *HOPP - helsefremmende oppvekst*. Hentet den 11.01.18 fra <https://www.horten.kommune.no/omrader/oppvekst/hopp-helsefremmende-oppvekst/>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utgave) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, J. A. & Olsen, B. (2008) *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lines, R., Døving, E. & Tobiassen, A. E. (2007) Organisasjonslæring - en kritisk og realistisk tilnærming. *Corporate Disintegration and Product Innovation in Network Externalities Industries*, 21(1). (33-50).
- Mathieu, J. E. & Rapp, T. L. (2009). Laying the Foundation for Successful Team Performance Trajectories: The Roles of Team Charters and Performance Strategies. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 90.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods series, Volume 42, SAGE Publications.
- Meld. St. 19 (2009-2010) (2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 10.01.2018 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 22 (2010-2011) (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 10.01.2018 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 28 (2015-2016) (2016). *Fag - fordypning - forståelse - en fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 10.01.2018 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift. Årgang 23. (Nr. 3)* 129-148. DOI: 10.18261.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NTB Info (2018, 6. mars) *Gir 24 millioner til senter for mer fysisk aktivitet i skolen*. Hentet den 01.04.2018 fra <https://www.ntbinfo.no/pressemelding/gir-24-millioner-til-senter-for-mer-fysisk-aktivitet-i-skolen?publisherId=16416575&releaseId=16798796>

OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

Opplæringsloven (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet den 29.05.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 04.01.2018, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>

Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M. B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonell utvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic

- performance: *The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. Preventive Medicine, 91, 322-328.*
- Sibley, B. A. & Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science. (15) 243-256.*
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle en lærende organisasjon.* Hjemmets Bokforlag AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogstad, A. & Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt: effektivitet og trivsel.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skule, S. & Reichborn, A. N. (2002). *Learning-conductive work: A survey of learning conditions in Norwegian workplaces.* Cedepof Panorama Series, Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.
- Ringholm, T, Teigen, H. & Aarsæther, N. (2013). *Innovative kommuner.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Telemark Fylkeskommune (u.å). *Liv og røre i Telemark.* Hentet den 01.04.2018 fra <https://www.telemark.no/Vaare-tjenester/Folkehelse/Liv-og-roere-i-Telemark>
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2015). *Innovasjon - et konsept i endring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2015) *Innovasjon innen helse og velferd - sosial innovasjon.* I Willumsen, E. & Ødegård, A. (2015). *Innovasjon - et konsept i endring* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole.* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Aasen, T. M. & Amundsen, O. (2011) *Innovasjon som kollektiv prestasjon.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aasen, T. M. B. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid: organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

#### Samtykkeskjema

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge våren 2018, ønsker jeg informanter til å delta i undersøkelsene jeg skal gjennomføre. Oppgavens tema omhandler innovative prosesser i skolen. I den forbindelse ønsker jeg å intervju skoleledere og lærere ved ulike skoler.

Jeg vil presisere at alle opplysninger som kommer frem av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og de vil kun bli benyttet i denne undersøkelsen. Videre vil jeg opplyse om at det er helt frivillig å delta i studien, og at du når som helst kan trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Jeg samtykker med dette til at de opplysningene jeg gir kan benyttes i forbindelse med masteroppgave i utdanningsledelse:

---

Sted / Dato

---

Underskrift

Dersom du ønsker har noen spørsmål til studien kan du ta kontakt med Karoline Gulbrandsen, tlf.: 406 07 998. Du kan også kontakte førsteamanuensis Pernille Jahnsen Berg, tlf.: 310 08 786, som er veileder fra Høgskolen i Sørøst-Norge.

## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide for lærer

### Generell informasjon om prosjektet

1. Informere om oppgavens tema og formål
2. Gi informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet
3. Forklare at det ikke skal oppgis identifiserbare opplysninger
4. Informere om lydopptak

### Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Jobber du i team?
3. Hvor lenge har du jobbet med HOPP?

### Innovasjon

1. Hva tenker du innovasjon i skolen er?
  1. Hvilken plass har innovasjon i skolen?
2. I hvilken grad vil du si du er nytenkende i klasserommet?
3. Hva må til for at lærerne skal gå inn i innovative prosesser?
4. Hva gjør et prosjekt innovativt?
5. Er HOPP et innovativt prosjekt?
  1. Hvilke utfordringer finnes ved HOPP?
  2. Hvilke muligheter finnes ved HOPP?

### Relasjoner

1. Hvilken betydning har gode relasjoner for at et team skal kunne fungere?
2. Hvilken betydning har gode relasjoner for å få til nytenkning på teamet?
3. Hvordan er relasjonene på ditt team?
  1. Har dere jobbet med relasjonsbygging?
4. Hvordan håndteres konflikter på teamene?
  1. Har dere rutiner for hvordan konflikter håndteres?
5. Hvordan er kulturen rundt teamarbeid og relasjoner hos dere?
6. I hvilken grad er gode relasjoner viktig for å få til et velfungerende HOPP-prosjekt?
7. I hvilken grad er gode relasjoner viktig for at lærerne skal videreutvikle HOPP?

### Læringsprosesser

1. Hvordan er delingskulturen hos dere?
2. Hvordan arbeider dere med kompetanseheving?
  1. Hvilken rolle har kompetanseheving i arbeidet med HOPP?
  2. Hvilken rolle har kompetanseheving for å få til nytenkning?
3. I arbeidet med HOPP, hvordan går dere frem for å sikre fremgang?
4. Bruker dere tid til å reflektere over hvordan HOPP fungerer i undervisningen?
5. Hvordan bruker dere hverandre for å videreutvikle HOPP?
6. Hvordan lærer du nye ting du kan ta i bruk i HOPP?

**Ledelsesstrategier**

1. Hvordan blir teamene satt sammen?
2. Hva er ledelsens rolle ift. den prosessen som skjer på teamene?
3. Hva er ledelsens rolle ift. relasjonsbygging?
4. Hvordan gikk dere frem når HOPP skulle implementeres?
  1. Føler du eierskap til HOPP?
  2. Hvordan håndteres de lærerne som ikke føler eierskap til HOPP?
5. Hva kan ledelsen gjøre for å understøtte HOPP og innovative prosesser?

**Avsluttende**

1. Hva tenker du om HOPP i et fremtidsperspektiv?
2. Er det noe du ønsker å tilføye/utdype?



## 8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide for skoleleder

### Generell informasjon om prosjektet

1. Informere om oppgavens tema og formål
2. Gi informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet
3. Forklare at det ikke skal oppgis identifiserbare opplysninger
4. Informere om lydopptak

### Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Jobber du i team?
3. Hvor lenge har du jobbet med HOPP?

### Innovasjon

1. Hva tenker du innovasjon i skolen er?
2. Hvilken plass har innovasjon i skolen?
  1. Hvilken plass bør det ha?
3. I hvilken grad vil du si dere jobber med at lærerne skal være nytenkende i klasserommet?
4. Hva må til for at lærerne skal gå inn i innovative prosesser?
5. Hva gjør et prosjekt innovativt?
6. Er HOPP et innovativt prosjekt?
  1. Hvilke utfordringer finnes ved HOPP?
  2. Hvilke muligheter finnes ved HOPP?
7. Hva må en leder tenke på når det gjelder innovasjon i skolen?

### Relasjoner

1. Hvilken betydning har gode relasjoner for at et team skal kunne fungere?
2. Hvilken betydning tror du gode relasjoner har for at lærerne skal være nytenkende?
3. Hvordan opplever du lærernes relasjoner til hverandre er?
  1. Har dere jobbet med relasjonsbygging?
4. Hvordan håndteres konflikter på teamene?
  1. Har dere rutiner for hvordan konflikter håndteres?
5. Hvilke krav stilles til lærerne i forbindelse med teamarbeid?
6. I hvilken grad er gode relasjoner viktig for å få til et velfungerende HOPP-prosjekt?
7. I hvilken grad er gode relasjoner viktig for at lærerne skal videreutvikle HOPP?

### Læringsprosesser

1. Hvordan opplever du delingskulturen er hos lærerne?
2. Hvordan arbeider dere med kompetanseheving?
  1. Hvilken rolle har kompetanseheving i arbeidet med HOPP?
  2. Er kompetanseheving viktig for å få til nytenkning?
3. I arbeidet med HOPP, hvordan går dere frem for å sikre fremgang?
4. Bruker dere tid til å reflektere over HOPP?

5. Hvordan lærer lærerne nye ting de kan ta i bruk i HOPP?

### **Ledelse**

1. Hvordan setter dere sammen teamene?
2. Hva er ledelsens rolle ift. den prosessen som skjer på teamene?
3. Hva er ledelsens rolle ift. utvikling av relasjoner på teamene?
4. Hvordan gikk dere frem når HOPP skulle implementeres?
  1. Føler lærerne eierskap til HOPP?
  2. Hvordan håndteres de lærerne som ikke føler eierskap til HOPP?
5. Hva kan ledelsen gjøre for å understøtte HOPP og innovative prosesser?
  1. Er HOPP et fellesprosjekt?
  2. Hvordan jobber dere med lærernes personlige utvikling i forhold til HOPP?

### **Avsluttende**

1. Hva tenker du om HOPP i et fremtidsperspektiv?
2. Er det noe du ønsker å tilføye/utdype?