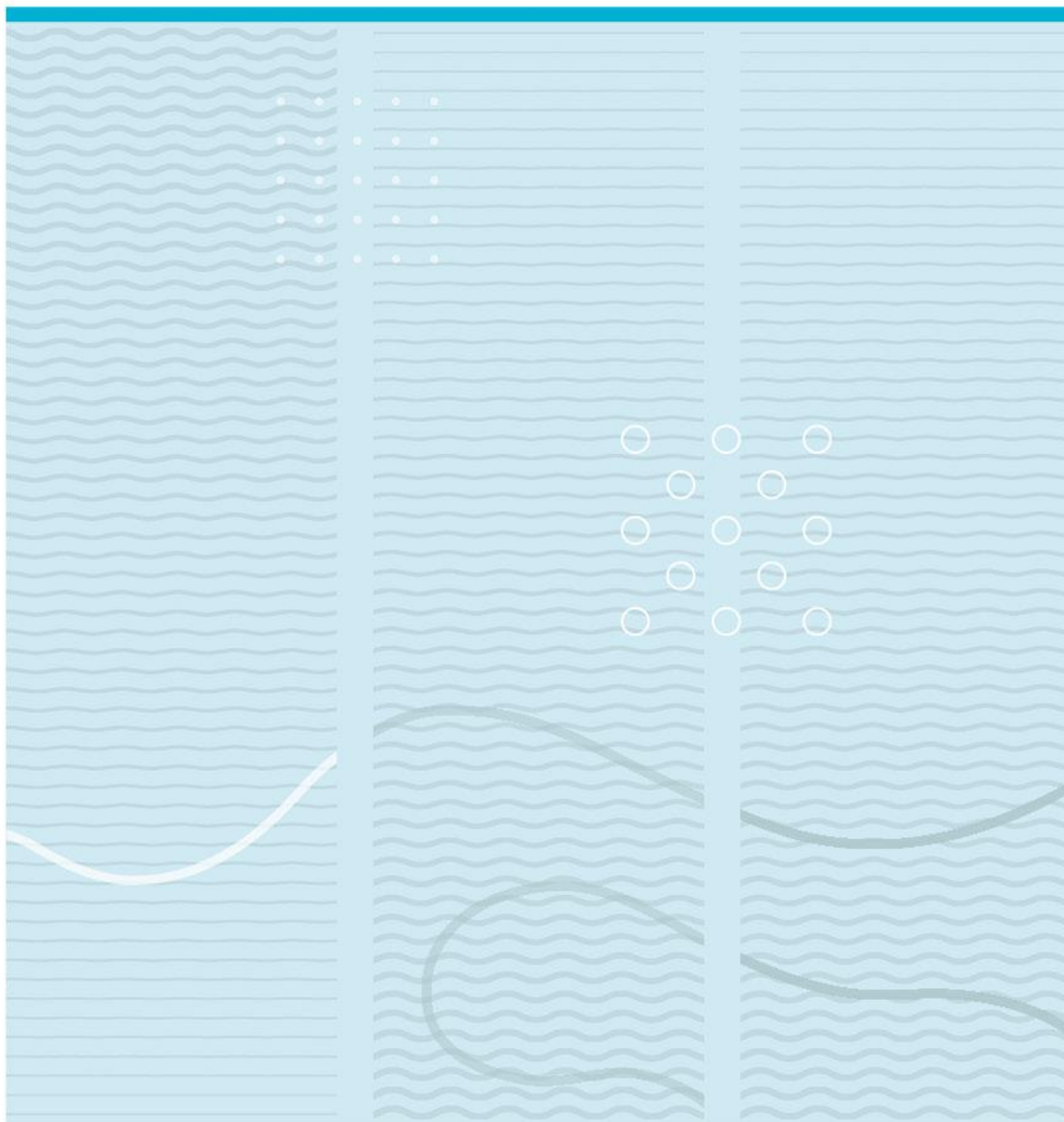


Lene Skilbred

## Forankring i personalet

En kvalitativ studie om hva forankring er, og hvilke ledelsesstrategier som kan føre frem til forankring for skoleutviklingsarbeider i et personale.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Lene Skilbred

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## **Sammendrag**

De siste tiår er det gjennomført en rekke statlige programmer for å øke kvaliteten i den norske skolen. I styringsdokumenter, teoretiske beskrivelser og samtaler om skoleutvikling blir «forankring i personalet» trukket frem som en viktig faktor for å lykkes med implementeringen av slike prosjekter. Det er derfor et paradoks at undersøkelser gjort i etterkant, viser at lærere i svært liten grad har oppnådd forankring til disse programmene. Det finnes ingen teori som definerer begrepet forankring, eller som kan gi klare svar på hvordan forankring etableres i et personale. Denne studien søker derfor å forstå hva som ligger i begrepet, og å se hvilke ledelsesstrategier det kan være hensiktsmessig å arbeide etter.

Da folkehelsen har fått et økt fokus i norsk skolepolitikk de siste årene, valgte jeg å ta utgangspunkt i skoler hvis utviklingsarbeid har vært å innføre fysisk aktivitet som pedagogisk metode i tradisjonelle teorifag. Min problemstilling ble følgende:

### **Hva er forankring og hvordan kan en skoleleder lykkes med å skape forankring i personalet ved innføring av fysisk aktivitet som metode i undervisningen?**

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling ble data innhentet fra fire rektorer via brevmetoden og oppfølgingsintervjuer. Ulik faglitteratur ble koblet sammen gjennom teoretiske diskusjoner, og knyttet opp mot kategorier som tidlig pekte seg ut fra min empiri.

Resultatet viser at forankringsarbeid er en kontinuerlig prosess. Funn indikerer at lærere gjennom medvirkning i plan- og beslutningsprosesser lettere vil kunne etablere en følelse av å «eie» prosjektet. Medvirkning kan også være med på å styrke deres forpliktelser ovenfor gjennomføring av prosjektet. I tillegg vil forankringsarbeidet fordre tilstrekkelig med informasjon som kan legitimere prosjektet og gi lærerne en praktisk forståelse av hvordan utviklingsarbeidet vil påvirke deres handlingsrom. Gruppelæring blir en viktig strategi der lærerne gjennom god kommunikasjon og erfaringsdeling vil kunne øke kompetanse og tilhørighet, utvikle felles forståelse av hva de arbeider mot og styrke deres indre motivasjon for arbeidet. Prosessen bør gjennomføres med autonomistøtte fra ledelsen og ressurslærere.

Denne studien er ment som et bidrag til å forstå hvordan skoleledere bør arbeide for å skape forankring blant sine lærere ved implementering av utviklingsarbeider. Oppgaven tar utgangspunkt i skoler der fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning, er forankret i lærernes praksis. Med ny lærerplan i 2020 vil «folkehelse og livsmestring» være ett av tre overordnede, tverrfaglige temaer, noe som gjør oppgaven tidsaktuell. Hovedtanken er likevel at slike typer skoleutviklingsprosjekter er svært utfordrende å lede med tanke på forankringsarbeidet. Følgelig vil funn fra denne studien være overførbare til andre typer utviklingsarbeider i skolen.

## Forord

I januar 2018 ble spiren til denne oppgaven sådd. Som representant for endringstrette lærere i norsk skole fikk synet av en skolegård uten elevaktivitet og et nedsnødd bordtennisbord meg til å fundere på hvordan skolens stadig økende ansvar for å sikre norsk folkehelse i fremtiden ville påvirke meg i mitt yrke. Hvordan skulle ny Læreplan av 2020 med vekt på *folkehelse og livsmestring* kunne forankres i mitt arbeid? Etter tolv år i læreryrket følte det i 2015 riktig å fylle på med mer kunnskap og oppsøke nye, faglige utfordringer. Denne masteroppgaven markerer slutten på fire lærerike år med videreutdanning ved USN.

Det er krevende å fullføre en masteroppgave når man arbeider som kontaktlærer på ungdomsskolen og er etablert i en aktiv familie med fem medlemmer. Prosessen med å komme dit jeg er i dag har vært lang og tidvis vanskelig å gjennomføre. Jeg skylder spesielt kjernefamilien en stor takk for at jeg har klart det. Dere har gitt tid og rom. Besteforeldre, tanter og familievenner bør også nevnes. Takk for pass, lån og aktivisering av familiens tre yngste medlemmer. Til sist en stor takk til Pernille Jahnsen Berg for enestående veiledning. Du hentet meg inn når skriveprosessen forsvant ut i periferien, likeledes utfordret du meg på grensen til hva vett og forstand kunne tåle når mine perspektiver ble for snevre.

Idéen som startet ved synet av et nedsnødd bordtennisbord har gjennom en prosess på halvannet år beveget seg langt vekk fra utgangspunktet. Jeg lar det likevel bli stående som et symbol på denne oppgaves hovedtematikk, nemlig hvordan små fenomener i hverdagen vil være viktige komponenter i arbeidet med å forstå sammenhenger og systemer i en hel organisasjon.



*Lene Skilbred*

Universitetet i Sør-Øst Norge, mai 2019

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Presentasjon av tema og aktualitet .....	8
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	9
<b>2 Teoridel</b> .....	<b>12</b>
2.1 Hva er forankring i personalet? .....	12
2.2 Medvirkning for eierskap og forankring .....	13
2.3 Å skape konsensus om planens innhold .....	15
2.4 Informasjon og kompetanse for forankring.....	17
2.5 Symboler, indre motivasjon og følelsesmessig tilknytning .....	19
2.6 Forankring som systematisk og kontinuerlig prosess .....	21
2.7 Forankring i personalet gjennom ledelse for lærende organisasjon .....	22
<b>3 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Forskningsdesign .....	25
3.2 Metodevalg .....	26
3.2.1 Brevmetoden .....	26
3.2.2 Intervju .....	27
3.3 Valg av informanter .....	28
3.4 Forskningsetiske vurderinger .....	30
3.5 Analyse .....	31
3.6 Validitet og reliabilitet .....	33
3.6.1 Forskerrollen .....	34
3.6.2 Brevmetoden .....	35
3.6.3 Intervju .....	37
3.6.4 Analyse .....	37
<b>4 Analyse</b> .....	<b>39</b>
4.1 Medvirkning .....	39
4.1.1 Kommunalt vedtak .....	40
4.2 Informasjon .....	42
4.3 Bruk av symboler .....	43
4.4 Kontinuerlig prosess .....	45
4.4.1 Autonomistøtte .....	45

4.4.2	Erfaringsdeling.....	48
4.4.3	Ressurslærere.....	49
4.5	Forankring i personalet .....	50
<b>5.0</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>52</b>
5.1	Medvirkning .....	52
5.2.1	Kommunalt vedtak .....	55
5.2	Informasjon .....	56
5.3	Bruk av symboler.....	58
5.4	Kontinuerlig prosess.....	61
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>68</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>73</b>
	<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>76</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema og aktualitet

Forankring er et begrep som brukes i styringsdokumenter, teoretiske beskrivelser og samtaler om skoleutvikling: «Planen for et utviklingsarbeid blir ofte til under press for å holde tidsfrister. Det kan gå ut over tydeligheten i mål og tiltak, men kan særlig gå ut over forankringsprosessen i personalet» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når man søker opp begrepet forankring på [udir.no](http://udir.no), gir det treff på 169 ulike dokumenter som i en eller flere sammenhenger bruker begrepet. I denne studien er det interessant å trekke frem at ingen av disse dokumentene gir noen definisjon av begrepet forankring. Begrepet ser ut til å tas for gitt, og å fungere som en allmenn forståelig metafor.

I faglitteraturen om endringsledelse og innovasjon er definisjoner av forankring ofte fraværende. Men i leksikon og ordbøker blir forankring beskrevet som et fenomen der man er sterkt knyttet til noe. Fra sjøfartsindustrien betyr forankring at et skip blir holdt fast til havbunnen og derav ligger trygt, mens en fjellklatrer forankrer seg til fjellet med bolter og kiler. Politiske føringer blir begrunnet med sin «forankring i lovverket», mens nye kulturelle uttrykk kan være forankret i eldre, mer etablerte kulturer eller kunstformer og derfor bidrar til å bevare kulturarven. I religiøs sammenheng bruker man uttrykket «forankret i sin tro» som viser til en person som har en sterk gudstro, noe som kan tyde på at forankring også kan ha med verdier å gjøre. Tilbake til ledelse kan man lese om viktigheten av: «Å ha en sterk forankring i ledelsen», å ha «forankring i teori», «forankring i forskning», «forankring i planer», «forankring i praksis» og å være «forankret i visjon». Slik kunne forankring også sies å handle om sammenheng, altså at alt skal knyttes sammen. For denne oppgaven ble det nødvendig å avgrense omfanget, og derfor spisse tematikken inn mot en form for forankring. Valget falt på «forankring i personalet».

Jeg har selv brukt formuleringen: «det er viktig å skape forankring for dette endringsarbeidet i personalet», da med en viss bismak i munnen. For hva ligger egentlig i dette utsagnet? Det å poengtere noe helt essensielt for å lykkes med et utviklingsarbeid, men samtidig ikke gå inn i hva fenomenet innebærer har gitt meg følelsen av å velge en lettvinnt løsning. Videre har det trigget min nysgjerrighet, og mitt



ønske om å få en dypere innsikt i hva fenomenet «forankring i personalet» egentlig innebærer, har gjort seg mer og mer gjeldende.

For å øke kvaliteten i norsk skole har det de siste tiår vært gjennomført en rekke statlige programmer. I flere undersøkelser er det fremkommet at lærernes forankring til disse prosjektene, i etterkant av implementeringen, har vært bekymringsverdig lav (Irgens, 2017, p. 283). Da jeg fra høsten 2019 er valgt ut til å delta i et tverrfaglig, pedagogisk prosjektteam hvis hovedfokus er å sikre en god implementering av Lærerplan 2020 blant kommunens lærere, ble arbeidet med å forstå hvordan forankring skjer i et personale spesielt aktuelt. Dette danner utgangspunktet for denne studien.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Fysisk aktivitet har fått et økt fokus i norsk skolepolitikk de siste årene, og det er flere tegn til at skolen i fremtiden skal ha et større ansvar for å sikre god helse i den norske befolkningen (Opplæringsloven, 2018, § 9A-3, Skage & Dyrstad, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2018). I 2009 ble det innført to timer fysisk aktivitet på 5. og 7. trinn. Disse timene kom i tillegg til ordinær undervisning og var ikke timeplanfestet. Det var derimot fysisk aktivitet og helse som kom inn i Læreplanen i 2012, riktignok var dette et valgfag. I desember 2017 vedtok Stortinget minst en time fysisk aktivitet hver dag for alle elever. I tillegg vet vi at den nye læreplanen som skal være klar i 2020 er delt inn i tre overordnede, tverrfaglige temaer. Ett av temaene vil være Folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det finnes relativt mye forskning som viser at fysisk aktivitet som metode gir positiv effekt på elevens helse og læring (Andersen, Kriemler, & Hills, 2011, Biddle & Asare, 2011, Borgen, Hallås, Løndal, Fedewa & Ahn, 2011, Fedewa & Ahn, 2011, Moen, & Gjøvlme, 2017). Likevel finnes det lite forskning som sier hvordan økt fysisk aktivitet kan implementeres i skolens undervisning på en god måte. Aktiv skole var et pilotprosjekt i Stavanger skoleåret 2013-2014. Evalueringen viste tre klare suksessfaktorer for å lykkes med å implementere prosjektet i skolens arbeid: kollektive beslutningsprosesser i lærergruppa, tett veiledning og støtte i praksisfelt og individuelle tilpasninger for den enkelte lærer i forhold til hvordan Aktiv skole ble timeplanfestet (Skage & Dyrstad, 2016).

Ved å ta utgangspunkt i et utviklingsarbeid som omhandlet fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning, ble ett av mine store interessefelt innenfor skole og læreryrket dekket. Femten år med undervisning i kroppsøvingfaget har skaffet meg mye kunnskap, ferdigheter og erfaringer. Det har også gitt meg en forståelse av hvor komplekst og krevende det kan være å utøve metodene som følger faget. Kollegaer har fortalt om hvordan de bevisst har valgt bort å undervise i kroppsøving grunnet fagets metoder og løse struktur. Jeg har derfor vært splittet i mitt syn på det å innføre fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. En side i meg ser barn og unge som har behov for mer fysisk aktivitet i hverdagen, og som trenger opplæring i hvordan de kan ivareta en god helse. Tema er aktuelt for meg som fremtidig skoleleder. Samtidig ser jeg hvor gjennomgripende et slikt utviklingsarbeid må virke på mange lærere. De blir frarøvet sin metodefrihet, noe som begrenser deres autonomi. Med begrunnelse i dette mener jeg en rektor som arbeider med et slikt utviklingsarbeid vil ha spesielt store utfordringer med å skape endring i praksisen til sine lærere. Hovedmålet for studien ble derfor å forstå hvilke strategier en rektor må arbeide etter for å kunne oppnå en vellykket implementering av fysisk aktivitet som metode og en forankring for dette arbeidet hos sine lærere. Med dette som bakteppe ble min problemstilling:

### **Hva er forankring og hvordan kan en skoleleder lykkes med å skape forankring i personalet ved innføring av fysisk aktivitet som metode i undervisningen?**

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg innhentet min empiri gjennom to ulike kvalitative metoder; brevmetoden og halvstrukturert telefonintervju. Informantene representerer fire kommuner der man har arbeidet med å innføre et prosjekt med fysisk aktivitet i undervisningen. Brevmetoden ble brukt for å få innsikt i rektorenes erfaringer fra implementeringsarbeidet. Hovedfokus ble satt på å finne ut hvordan rektorene hadde arbeidet for å skape forankring hos sine lærere. Telefonintervju ble gjennomført i etterkant av brevanalysen. Her ble funn fra brev fulgt opp og utdypet.

Opgavens teoretiske rammeverk ble utviklet med utgangspunkt i noen foreløpige kategorier fra analyser av datamaterialet, fordi det finnes lite faglitteratur som kan gi noen klar innsikt i begrepet. Dette har gitt fokus på medvirkning, informasjon, felles forståelse, indre motivasjon og tid. I teoridelen diskuteres derfor begrepet opp mot

fagbegreper som kan gi en klarere forståelse av hva det rommer. Disse ble valgt ut fra hovedkategoriene i mine data. Her er det brukt teori om eierskap, eierforhold, innovasjon i skolen, skolekultur, Strategi O og lærende organisasjon. I skolesammenheng blir innovasjonsbegrepet ofte definert gjennom Skogen og Sørli: «En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis» (1992, p. 16), mens Jacobsen (2012, p. 23) definerer endring som: «Endring [...] er en empirisk observasjon av forskjeller i form, kvalitet etter tilstand over tid i en organisasjon». Ofte benyttes også begrepet skoleutvikling som en videre betegnelse på prosesser som skal fremme læring og utvikling hos både lærere og elever (Bjørnsrud, 2009). I denne studien ble det innledningsvis nødvendig å skape forståelse av begrepet forankring gjennom teori om innovasjon, endring og skoleutvikling. Disse begrepene blir derfor brukt videre i oppgaven for å diskutere frem en definisjon av hva forankring i personalet innebærer. Definisjonen danner grunnlag for oppgavens videre analyse av empiri og drøfting over denne. Teoridelen gjør også rede for hva forskning sier om implementeringsarbeid, og hvordan en leder kan lykkes med innovasjon, endring og skoleutvikling på sin arbeidsplass. Den teoretiske referanserammen vil være med på å belyse studiens empiri og drøftes opp mot denne.

I analysedelen gjør jeg rede for studiens empiri. Funn fra empirien er der delt inn i fire hovedkategorier: medvirkning, informasjon, symbolsk ramme og kontinuerlig prosess. Disse kategoriene vil følgelig danne utgangspunkt for oppgavens struktur både i analyse-, drøftings- og avslutningsdelen.

## 2 Teoridel

### 2.1 Hva er forankring i personalet?

Forankring er et begrep som brukes mye innen arbeid med innovasjon. For å finne svar til min problemstilling vil jeg i dette kapittelet se på hva som ligger i begrepet når vi bruker det inn mot lærere i et utviklingsarbeid, altså: hva betyr «forankring i personalet?»

I følge Irgens (2017, s. 282) kan begrepet forankring i personalet knyttes til et «systematisk, forpliktende medvirkningsbasert samarbeid», og kan deles inn i formell forankring og reell forankring. Formell forankring viser til formaliserte avtaler mellom parter fra ulike nivå. Avtalene kan være av nasjonal eller lokal art. Om slike avtaler ikke tolkes rett eller utføres etter opprinnelige intensjoner av aktørene som skal iverksette dem, vil avtalene kun få en symbolsk verdi der de fremstiller skolen som bedre enn den egentlig er. Den formelle forankringen vil i slike tilfeller kunne bidra til å forhindre utvikling i skolen. Reell forankring omhandler den enkelte skoles arbeid med å finne svar på hvordan de skal kunne skape en bedre skole. Den reelle forankringen blir gjennom dette arbeidet nedfelt i avtaler som får en faktisk betydning for skolens praksis (Irgens, 2017).

For å utlede begrepet forankring ytterligere, kan vi vise til stort samsvar mellom Irgens (2017, p. 282) beskrivelse av forankring i personalet, og hvordan KommuneTorget (2019), som ikke er en teoretisk kilde, definerer forankring av en plan i et personale. Definisjonen er skrevet etter innspill fra Jørgen Amdam, professor i samfunnsplanlegging:

«Forankring av en plan betyr at de aktører som skal/må/bør ha ansvar og som er avhengig av å gjennomføre planen, tiltak m.m "eier planen", de har vært med på å utvikle innholdet, de er enige med innholdet, de erkjenner si rolle som iverksettere, og er i stand til å gjøre noe med feltet/tiltaket.» (KommuneTorget, 2019)

Denne forståelsen av begrepet bygger på studier innen organisasjonsteori og regional politikk (J. Amdam & Veggeland, 2011). I definisjonen trekkes det sterke bånd mellom et arbeid som skal utføres og aktørene som skal utføre arbeidet. Det kommer frem av ordene *ansvar*, *avhengig* og *eier planen*. Disse beskrivelsene av begrepet viser til en følelse av å være sterkt knyttet til noe, i dette tilfelle planen for innovasjonen. Dette harmonerer med påstand om at lærere må føle forpliktelse overfor et

skoleutviklingsarbeid eller innovasjonsarbeid om implementeringen skal kunne lykkes (Irgens, 2017; Skogen, 2013).

Denne opplevelsen av å «eie» prosjektet kalles også for eierskap. Vi ser det i følgende sitat: «personene kan aktiviseres i arbeidet, i ulike faser m.m. for at de skal utvikle eierskap» (Kommunetorget, 2019). Eierskap kan her sees som en synonym til begrepet forankring fordi det blir brukt for å vise til sterke bånd mellom personalet og planen for innovasjonen. Det å skape eierskap for en utvikling eller innovasjon i personalet eller de som skal utføre den, anses av flere som viktig for å få skoleutviklingsprosjekter til å få reelle konsekvenser for praksis (Berg, 2015; Irgens, 2017; Jacobsen, 2012; Madsen, 2010). Eierskap eller opplevelse av eierskap ser derfor ut til å være et viktig element i forankring.

## 2.2 Medvirkning for eierskap og forankring

I tekster om forankring blir det vektlagt at aktørene skal ha vært med på å utvikle innholdet i planen. «Lag til prosesser der de blir involvert og aktivisert slik at de utvikler eierskap til planen» (Kommunetorget, 2019). Aktørene bør altså få medvirke til planene og deres meninger skal bli hørt, noe som også knyttes til eierskap i annen forskning (Berg, 2015; Irgens, 2017; Jacobsen, 2012; Madsen, 2010; Skogen, 2013). Medvirkning blir definert som: «situasjon der individer som befinner seg på ulike hierarkiske nivåer har innflytelse på en beslutning eller som en prosess der to eller flere parter fatter felles beslutninger» (Elvekrok, 2006, p. 45). Ut fra hvordan forankring kan knyttes til eierforhold er det flere som påpeker at en form for medvirkning er viktig for forankring. Skogen (2013) mener eierforhold først og fremst utvikles gjennom deltakelse i planleggings- og beslutningsprosesser. Også her blir medvirkning blant aktørene fremhevet som en viktig strategi for å lykkes med forankringen i personalet. Madsen (2010) bruker begrepet eierskap om fenomenet der lærere utvikler en forankring til et utviklingsarbeid. Hun tolker eierskap fra to ulike perspektiver, eierskapet som en konsekvens av medvirkning innenfor det nære handlingsrommet og eierskap gjennom arbeid i et praksisfelleskap.

Madsen (2010) understreker at medvirkningen må være av en reell karakter. I et samarbeidsperspektiv betyr dette at aktører med ulike roller sammen utformer planene for innovasjonsprosessen og er med på evalueringer. Fra et individperspektiv vil

resultatene av medvirkning kunne gi seg til kjenne i noe så konkret som lærerens undervisning i klasserommet. Elvekrok (2006) understreker viktigheten av at lærerne får oppleve et utviklingsarbeid som nyttig og praksisnært ved lett å kunne koble arbeidet med nye planer opp mot eget handlingsrom. Graden av medvirkning vil kunne variere, noe Shier (2001, p. 111) nyanserer gjennom fem ulike nivåer i sin modell rettet mot barn og unge, men som kan være aktuell for medvirkning hos voksne. Det laveste nivået omhandler det å *bli hørt* før en beslutning blir tatt, mens graden av medvirkning øker i påfølgende nivåer gjennom progresjonen; *få støtte til å uttrykke sin mening, meninger blir vektlagt, involveres i beslutningsprosesser* og til sist *deling av makt*. Alle nivåer fordrer prosedyrer og metoder for å bli ivaretatt (Shier, 2001).

At det ofte brukes ord som *involvert* og *aktivisert* tydeliggjør at personalet ikke behøver å ha makt til å bestemme hva som skal være med i planen, men de skal være med på å skape den, noe også andre forskere legger vekt på (Berg, 2015; Irgens, 2017; Madsen, 2010). De ansatte skal involveres i prosessene, ikke nødvendigvis få fullmakt til å bestemme. Tisdall og Kay (2010) påpeker også betydningen av å se medvirkning mer som en prosess enn enkeltindividers mulighet til å si sin mening. Flere studier har funnet at medvirkning henger sammen med jobbtilfredshet, noe som forklares med at de ansatte får en eierfølelse til vellykkede prosesser som de selv har vært med på å bidra til (Locke & Schwegler, 1979). Skogen og Buli-Holmberg (2002) henviser til Hawthorne-studiene der aktørenes opplevde følelse av medvirkning viste seg å være viktigere for aktørene enn deres reelle medvirkning. Jacobsen (2012) kaller det *bottom-up* når ledelsen lar de ansatte være drivkreftene i prosessen med å få sette preg på planer og tiltak i endringsarbeidet. Om det oppstår uenigheter i deler av prosessen, hevder han åpenhet og deltakelse gjennom demokratiske prosesser vil gi deltakerne en opplevelse av at ledelsen handler riktig og er rettferdig. Dette vil være med på å øke legitimiteten og minske motstanden mot beslutningene (Bies & Tyler, 1993; Jacobsen, 2012).

Fokuset på medvirkning i arbeidet med forankring i personalet kan knyttes opp mot fokuset på teamarbeid og gruppelæring i lærende organisasjon. I gruppelæring er det viktig at teamet sammen utvikler et språk som alle kan enes om (Senge, 1999). Det bør her legges vekt på dialog med rom for utveksling av synspunkter og lytting til hverandre. Diskusjon er også en nødvendig kommunikasjonsform i grupper der ulike

meninger skal utveksles (Senge, 1999). Medvirkning kommer her til uttrykk både gjennom deltagelse i team, og med fokus på personlig mestring. Teamet får medvirke på hva som er planene og målene for arbeidet. Enkeltindividet vil gjennom medvirkning i gruppelæringsprosesser kunne oppleve personlig mestring. Dette kan knyttes til teorien om lærende organisasjon på en måte som også er relevant for diskusjonen om hva forankring er.

Jacobsen (2012) skisserer opp to hovedstrategier for endringsprosesser, Strategi E og Strategi O. Strategi E er en endringsstrategi som har til hensikt å skape en økonomisk forbedring, gjerne med god avkastning til eierne av organisasjonen. Strategi O er en strategi som søker å utvikle de menneskelige ressursene i organisasjonen. I arbeidet med å se hvilke ledelsesstrategier som er avgjørende for å skape forankring i et personale, må innovasjonen ledes etter prinsippene i Strategi O. Det som kjennetegner ledernes rolle i Strategi O, er at de gir fra seg en del makt. Ved å delegere ut oppgaver til de ansatte vil deltakernes engasjement øke. Man tenker videre at de ansatte gjennom dette utvikler løsninger som de får et eierforhold til. Det kan tolkes dithen at Jacobsen (2012) bruker begrepet eierforhold på samme måte som Skogen (2013), og at det også her blir en synonym til forankring i personalet.

Sammenhengen mellom medvirkning og i hvor stor grad man lykkes med innovative prosesser er funnet i flere studier (Bang, 2011; Elvekrok, 2006; Irgens, 2011, p. 43; Jacobsen, 2012; Skage & Dyrstad, 2016; Skogen, 2013; Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Skogen & Sørli, 1992). Berg (2015) fant at lærere som ikke var involvert i å bestemme målene for skoleutvikling eller ikke opplevde å ha blitt involvert i planprosesser, i liten grad forholdt seg til kommune- og arbeidsplaner for skolen. Medvirkning kan også knyttes til indre motivasjon fordi det kan skape en opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi for personalet (Jang, Reeve & Deci, 2010). Medvirkning ser dermed ut til å være en viktig dimensjon i begrepet forankring, noe som har støtte i Irgens (2017, p. 282) definisjon.

### 2.3 Å skape konsensus om planens innhold

Videre blir det vektlagt i tekster med begrepet forankring at aktørene skal være enig i innholdet i planen: «Lag til prosesser der de blir involvert og aktivisert slik at de utvikler eierskap til planen» (Kommunetorget, 2019). Felles forståelse blant aktørene

vil derfor være en avgjørende faktor. En plan skal speile det arbeidet aktørene er enig om å utføre. Dette kan knyttes opp mot felles visjon i lærende organisasjon (Senge, 1999). I følge Senge (1999) finnes det ingen felles visjon før den er knyttet opp til personlige visjoner hos de ansatte i organisasjonen. Dette handler om å koble felles mål og felles verdier opp mot et felles fremtidsbilde av hvordan organisasjonen skal bli. De ansatte må føle at de eier visjonen, at den er en del av deres mål og verdier (Senge, 1999). Slik kan begrepet felles visjon kobles både til begrepene informasjon, medvirkning, eierskap og dermed til forankring: for å skape en felles visjon trenger man både informasjon og medvirkning, og de som skal motiveres av visjonen, må ha eierskap til den.

At en forbedring av praksis fordrer en klar, konkret og felles forståelse av hva deltakerne forsøker å oppnå, støttes av Skogen (2013, p. 87). Både Strategi E og Strategi O tar utgangspunkt i en visjon, som gir en grunnleggende formulering av hvorfor man skal endre seg, og hva man ønsker å oppnå (Jacobsen, 2012, p. 174). For å sikre at visjonen blir implementert hos alle, må den jevnlig bli snakket om og arbeidet med (Jacobsen, 2012; Skogen, 2013). Av dette kan en *visjon* tolkes til å være utgangspunkt for felles forståelse i et personale. Det blir derfor viktig å gå dypere inn i hva forskning sier om visjon i et innovasjonsarbeid, da dette er en viktig faktor i arbeidet med å forstå hva som menes med forankring i personalet.

Begrepet visjon betyr opprinnelig *syn* eller *åpenbaring*, men blir brukt om det å skape en språklig konstruksjon av en fremtidig virkelighet (Jacobsen, 2012, p. 190). Her mener Jacobsen (2012) metaforer gjør visjonen mer levende og lettere å forstå. En visjon må utfordre deltakerne, samtidig som den inspirerer og trigger deres ønske om å delta. Det er også viktig at den er inkluderende på den måten at alle i organisasjonen skal få det bedre gjennom felles arbeidsinnsats mot å nå visjonen. Arbeid med visjon krever også en stor grad av realitetsorientering. En visjon vil ikke ha noen hensikt om deltakerne ikke føler at den er mulig å oppnå. Visjonen vil da kunne virke mot sin hensikt og skape motstand i personalet (Jacobsen, 2012). Skogen (2013) støtter dette og trekker også frem mangel på felles forståelse av visjonen som en vanlig barriere. Han hevder eierforhold i hovedsak bygges gjennom deltakelse i innovasjonsprosessen. Det vil derfor være viktig å involvere alle aktører i drøftinger og konkretiseringer av visjonen.



Å skape enighet eller overenstemmelse fordrer prosesser der personalet sammen får være med på å utvikle dette, og Berg (2015) har funnet at det å legge til rette for dialogarenaer er viktig i seg selv. Dette passer inn i Irgens (2017, p. 282) forståelse av forankring som systematisk og medvirkningsbasert samarbeid og med systemdimensjonen i lærende organisasjon (Senge, 1999). Gjennom annerkjennelse av hverandres roller og etablering av forpliktelsene som følger disse rollene, vil de involverte oppnå et betydningsfullt partsamarbeid som vil være med på å styrke deres solidaritet til andre kolleger og deres lojalitet overfor beslutninger som er tatt (Irgens, 2017). At det legges vekt på at man skal bli enige om hva som er skolens prosjekt eller visjon, kan føre til at personalet opplever tilhørighet fordi deres mening er viktig. Det kan også føre til at de opplever å ha kompetanse og medvirkning. Dette kan føre til at personalet får indre motivasjon for å gjennomføre prosjektet (Jang et al., 2010). Dette er også et poeng med visjonen i lærende organisasjon: at spenning mellom nåsituasjon og visjonen skal skape en spenning som motiverer de ansatte til å gjøre en innsats for å realisere den felles visjonen (Jacobsen, 2012; Senge, 1999). Felles forståelse av plan og prosjekt viser seg derfor å være et viktig element i arbeidet med å forstå hva som ligger til grunn for å skape forankring i et personale.

#### 2.4 Informasjon og kompetanse for forankring

Det blir trukket frem at: «aktørene må være i stand til å gjøre noe med feltet/tiltaket» (Kommunetorget, 2019). *Å være i stand til* er et vagt uttrykk. Her tolker jeg det til å gjelde aktørenes forutsetninger for å kunne utføre tiltakene som er satt i planen. Ulike aktører kan ha ulike oppgaver de må være i stand til å utføre. Dette kan ha med rammefaktorer å gjøre, da personalet må ha ressursene og rammene til å kunne utføre disse (Irgens, 2011, p. 68). Dette kan også knyttes til Senges (1999) fokus på personlig mestring og behovet for både individuell og kollektiv kompetansebygging. Personlig mestring handler om enkeltindividets evne til å være både visjonær og realistisk. Man må kunne se for seg ønsket utvikling, samtidig som man må kunne reflektere over hvilke kunnskaper og ferdigheter som må til for å nå målet (Senge, 1999). Det er viktig at personalet har kompetanse til å utføre utviklingsprosjektet eller innovasjonen (Jacobsen, 2012; Madsen, 2010; Skogen, 2013). Det vil altså være behov for ulike kompetanse i personalet, og de ulike aktørene må inneha nødvendig kompetanse for å kunne lykkes med å sette tiltak ut i livet (Berg, 2015; Irgens, 2017; Jacobsen, 2012;

Madsen, 2010; Senge, 1999; Skogen, 2013). Fordi kompetanse er noe aktørene har, eller som eksisterer i læreren eller i teamet av lærere, og som kan knyttes til aktørens forståelse av utfordringer og mulige og nødvendige løsninger, kan kompetanse anses som viktigere for forankring enn for eksempel rammefaktorer.

Berg (2015) har funnet at det at lærere mangler forståelse av hva mål eller prosjekter de skal gjennomføre betyr, eller hvordan det omsettes i praksis, hindrer implementering og skaper motstand blant lærerne. På samme tid kobler Berg (2015) kompetanseutvikling til makt og til styring som det å få lærerne til selv å ville drive prosjektet. Hun har funnet at målrettet kompetanseutvikling av personalet vil kunne påvirke både personalets vilje og oppslutning til prosjektet, sammen med evnen til å sette det ut i praksis. Innovasjonens legitimitet er også avhengig av at informasjonen er forskningsbasert (Irgens, 2017; Jacobsen, 2012). Skogen (2013) understreker at forskningsbasert informasjon har en selvfølgelig plass i alle lærings- og utviklingsprosesser. I tillegg til behovet for kompetanse om forskjellige temaer som er relevante for endringsarbeidet eller innovasjonen, vil det også kunne være viktig å ha kompetanse for hvordan prosjektet skal gjennomføres i praksis. Begge typer kompetanse kan være viktig for motivasjonen til personalet, både ut fra personlig mestring (Senge, 1999) og indre motivasjon (Jang et al., 2010).

I alle organisasjoner finnes mekanismer for selvbevaring og motstand mot endring (Skogen & Sørli, 1992). Dalin (1978) sin modell viser de fire vanligste barrierene man møter i arbeidet med en innovasjon. Det er *psykologiske barrierer*, *praktiske barrierer*, *verdi- og maktbarrierer*. Ved å skaffe seg kunnskap om barrierer og arbeide med å motvirke dem vil en leder investere i aktørens eierskap (Skogen & Sørli, 1992). Vi kan si at demping av barrierer og etablering av eierskap blir to sider av samme sak.

Skogen og Sørli (1992) trekker frem *utrygghet* som den vanligste psykologiske barrieren. De fleste som jobber i en organisasjon vil føle frykt for det ukjente som følger med en innovasjonsprosess. Informasjon om prosessens ulike faser er derfor et viktig tiltak mot psykologiske barrierer. I denne fasen av endringsarbeidet er det viktig for ledergruppa å skape en oppfatning blant lærerne om at endringen er viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012). *Viktig* er knyttet til hva konsekvensene blir hvis ikke

organisasjonen endrer seg. John P. Kotter (1996) presiserer viktigheten av nettopp dette. Når aktørene i en innovasjon føler et behov for endring og forbedring av eksisterende praksis, er sannsynligheten for at innovasjonen blir vellykket mye større. Gjennom dette punktet er det avgjørende at ledergruppa kommuniserer en overbevisende konsekvens av mangel på endring. Ledergruppa må definere en klar fordel for ansatte og for organisasjonen ved endringen som skal skje, slik at alle ansatte i organisasjonen kan trekke i samme retning for å utvikle skolen sammen. *Riktig* innebærer en opplevelse av at endringen faktisk representerer en løsning på de problemer organisasjonen står overfor. Å overbevise de ansatte på skolen om at endringen er riktig for skolen, er en ledelsesutfordring. Det er viktig å kommunisere elementene som inngår i endringen på en slik måte at det gir et best mulig svar på de utfordringene skolen står overfor. *God* handler om at det må skapes en oppfatning av at endring er en forbedring av dagens situasjon sett opp imot hva man vil oppnå ved ikke å endre seg (Jacobsen, 2012). Dette vil mest sannsynlig bli den vanskeligste delen av opptiningsfasen for ledergruppen. Det som oppfattes som godt for skolen vil nødvendigvis ikke oppfattes som godt av hver enkelt ansatt. Som ledergruppe må de skape mest mulig sikkerhet rundt hvordan prosessen skal være og retningen til målet.

Gjennom Skogen og Sørliens (1992) fokus på informasjon i arbeidet med å minske barrierer blant innovasjonenes aktører og Jacobsens (2012) beskrivelse av hvordan de ansatte kan føle eierforhold til et utviklingsarbeid ved å legge vekt på hva som er viktig, riktig og god endring for en organisasjon, vil jeg trekke frem *informasjon* og kompetanse som nye faktorer som er med på å definere forankring i personalet.

## 2.5 Symboler, indre motivasjon og følelsmessig tilknytning

Bolman og Deal (2014) legger arbeidet med felles forståelse gjennom en felles visjon under den symbolske rammen. De viser hvordan det i en organisasjon er viktig å skape tro og mening i det arbeidet man gjør. Det viktige er ikke hva som skjer, men hva det betyr. Det blir derfor nødvendig å sørge for at alle i organisasjonen får den samme opplevelsen av hva som skjer, og å lage en historie om organisasjonen som de ansatte enes om. Symboler kan være samlende og hjelpe de ansatte til å få like mål og verdier (Bolman & Deal, 2014; Jacobsen, 2012; Senge, 1999). Enkelte ansatte som er spesielt flinke til å fremheve den symbolske rammen i en organisasjon, kan bli opphøyd til *helt* eller *heltinne* og være med på å underbygge og forsterke symbolene. Disse blir bærere

av organisasjonens kultur (Bolman & Deal, 2014). Mentale modeller forklarer vår forståelse av verden og hvordan vi handler (Senge, 1999). Vi er ofte ubevisst våre mentale modeller, og ser ikke hvordan de påvirker vår adferd og videre virker inn på organisasjonen. Refleksjon rundt mentale modeller sammen med andre ansatte er derfor nødvendig om vi skal få til utvikling i en organisasjon (Senge, 1999).

Symboler kan formidles som narrativer som er fortellerens måte å presentere sine fortolkninger på. De skaper sammenheng og forståelse i fortellerens forestilling om seg selv og omverdenen (Bruner, 1991). Et narrativ kan benyttes for å skape en fortelling om organisasjonen som kan fungere på en symbolsk måte og påvirke personalets mentale modeller av skolen. De rommer erfaringer, kunnskaper og verdier som fortelleren opplever som sanne (Bolman & Deal, 2014). Fordi et narrativ ofte ligner på virkeligheten, vil tilhørerne være tilbøyelige til å godta det som en sannhet om hvordan deres organisasjon er. Narrativer er utløp for fortellerens forståelse av sammenheng, og de appellerer mer til følelser enn fornuft (Bruner, 1991). En leder kan gjennom narrativer skape den historien han eller hun ønsker å fortelle om sin organisasjon. I en organisasjon som er seg bevisst sine symboler, vil man også innføre ritualer og seremonier som kan være med på å synliggjøre og forsterke symbolene. Ledere i slike organisasjoner vet å bruke symbolene til å inspirere sine ansatte. Et symbol, narrativ eller en visjon kan være det som skal til for å få de ansatte til å trekke i samme retning og få organisasjonene å nå sine mål (Bolman & Deal, 2014).

Empiriske studier viser at deltakere som utvikler en følelsesmessig tilknytning til endringen, deltar mer konstruktivt og samarbeidende for å få til endringen (Jacobsen, 2012, p. 177). Madsen (2010) fant også i sine studier en klar sammenheng mellom engasjementet lærerne følte overfor et utviklingsarbeid og det eierforhold de videre utviklet til dette arbeidet. Gjennom Strategi O blir det vektlagt å skape motivasjon hos hver enkelt deltaker i endringsarbeidet (Jacobsen, 2012). Herzberg (1968) mener motivasjon kommer innenfra, at den er en følelse av å være med på noe spennende der man utvikler seg. Bolman og Deal (2014) understreker det samme gjennom sitt human resource-perspektiv som bygger på det de kaller en *god psykologi*. Det vil si at perspektivet tar utgangspunkt i psykologiske motivasjonsteorier som prøver å forklare menneskers behov og hvilke behov som trigger menneskers motivasjon for å arbeide. Fra human resource-perspektiv ser man mennesket og organisasjonen i et

avhengighetsforhold. Organisasjonen trenger menneskenes idéer, energi og talent, mens menneskene trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidsutsikter. Når menneskene og organisasjonen ikke er tilpasset hverandre, vil dette gi en negativ effekt for den ene, eller begge parter (Bolman & Deal, 2014, p. 146).

Symboler kan også være viktig for personalets indre motivasjon, blant annet fordi de kan påvirke personalets mentale modeller av skolen. Indre motivasjon fremmes gjennom forsterking av en deltakers tilhørighet, kompetanse og autonomi (Jang et al., 2010). Disse tre komponentene har en avgjørende betydning i arbeidet med å etablere forankring i et personale. Om personalet har mentale modeller som sier at skolen deres er et sted de hører hjemme, og der de som lærere er viktige, vil dette kunne gi dem indre motivasjon. Et personale som opplever seg selv og skolen som kompetente gjennom ting de får til, vil også oppleve en økt indre motivasjon.

På samme måte vil mentale modeller av skolen som et sted der de får være med og bestemme eller har profesjonell frihet og autonomi, kunne bidra til å motivere dem for endring. Autonomi kan forstås som lærerens frihet og kapasitet til å utnytte det handlingsrommet det gir å være profesjonell (Helgøy, Homme, & Gewirtz, 2007). Symbolske narrativer kan bidra til å påvirke mentale modeller i denne retningen. Symbolske narrativer, som for eksempel «best practices», altså eksempler på skoler som allerede har implementert prosjektet på en vellykket måte, er en annen måte som er vanlig å bruke symboler for å motivere på (Berg, 2015). I endringsarbeider er det viktig å skape motivasjon hos alle deltakerne (Jacobsen, 2012).

## 2.6 Forankring som systematisk og kontinuerlig prosess

Endring i en organisasjon tar nesten alltid lang tid og vil være en praktisk barriere i veien for de fleste implementeringsprosesser (Bang, 2011; Jacobsen, 2012; Skogen & Sørli, 1992). Strategi O kan betraktes som en kontinuerlig prosess som ikke har et klart start- og sluttidspunkt (Jacobsen, 2012). Prosessen består av følgende elementer: Konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrahering og generalisering og aktiv eksperimentering (Jacobsen, 2012). Skogen (2013) hevder at eierforhold må pleies og videreutvikles. Dette fant også Madsen (2010) i sine studier som viste at etablering og vedlikehold av eierskap tar tid. Skogen og Sørli (1992) trekker frem tid som en vanlig form for praktisk motstand. Bang (2011) forteller også om hvordan organisasjoner

stort sett alltid bruker lang tid på å endre seg. Om en leder ønsker å oppnå reelle kulturendringer, må man tenke systematisk og langsiktig (Bang, 2011, p. 169).

Igjen ser vi at faktoren medvirkning er viktig. Gjennom medvirkning får aktørene tilgang til mer informasjon (Irgens, 2011). Dette viser at strategiene som er nødvendig for forankring i personalet henger sammen, og må jobbes med systematisk, i sammenheng med hverandre og over tid. Noe som bringer oss inn i Senges (1999) fokus på systemtenkning. Gjennom fem disipliner forklarer Senge (1999) hvordan endring i en organisasjon er en kompleks og sammensatt prosess. Hans femte disiplin, systemtenkning, viser viktigheten av dette. Hver disiplin handler om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre. Systemisk tenkning hjelper oss å se hvordan alle komponenter griper inn i hverandre. I en lærende organisasjon må hver enkelt disiplin bli like mye vektlagt, og man må arbeide parallelt med alle fem for å sikre en helhetlig utvikling. Skal man se dette i perspektiv av forankring, som tidligere nevnt også kan brukes opp mot så mange elementer: forankring i personalet, i ledelsen, i praksis, i forskning, i planene osv., kan det vise at sammenheng mellom prosjektet og aktører, prosesser og dokumenter vil være relevant for forankring.

Jeg anser det derfor som avgjørende for å forstå fenomenet forankring i personalet å trekke inn betydningen av å gi endringsarbeid fokusert kontinuitet over tid. At forankring fordrer en kontinuerlig prosess trekkes frem som vesentlig element når begrepet skal defineres.

## 2.7 Forankring i personalet gjennom ledelse for lærende organisasjon

Senge (1999) definerer lærende organisasjon som: «Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.» De fem disiplinene *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjon*, *gruppelæring* og *systemtenkning* danner grunnsøylene i hans teori om hvordan man skaper en lærende organisasjon (Senge, 1999).

Gjennom gruppelæring vil enkeltindividers personlige mestring, mentale bilder og individuelle visjoner utvikle seg i samhandling med andre ansatte (Senge, 1999). Den

vil føre frem til de beste resultatene, og enkeltindividene vil oppleve en raskere læring. Gruppelæring må mestres, og Senge (1999) forteller om tre kritiske dimensjoner som må forseres om gruppelæringen skal fungere på en optimal måte. Den første dimensjonen omhandler hvordan en gruppe må kunne lære seg å utnytte potensialet som ligger i gruppas samlede hjerneintelligens, samt gruppas evne til å være reflekterende. Den andre dimensjonen viser til at en gruppe må kunne forene det innovative og det strukturelle. Medlemmene må kjenne hverandres roller i gruppa, og stole på at alle medlemmene sammen vil kunne utfylle hverandre. Møtene må kunne fremkalle spontanitet innenfor koordinerte rammer. Til sist trekker Senge (1999) frem den tredje kritiske dimensjonen som fordrer at en gruppe øver på andre grupper. Det betyr at en gruppe i seg selv vil skape begrensninger. Grupper bør derfor alltid dele kunnskaper og ferdigheter med andre grupper.

Aasen og Asmundsen (2011) hevder at en organisasjon må være lærende om den skal kunne være innovativ. Ledelse og medarbeidere må kunne tilpasse seg endringer og muligheter som virker inn på deres organisasjon, og i forlengelsen av dette kunne skape utvikling og ny kompetanse. I skolen er lærerne de mest betydningsfulle profesjonsutøverne (Skogen, 2013). Lærere lærer både i formelle og uformelle sammenhenger (Filstad, 2016). Den formelle læringen vil opptre i form av organisert kompetanseheving, etter- eller videreutdanning. Den uformelle læringen er derimot vanskeligere å få en oversikt over. Den skjer for eksempel gjennom observasjon og kommunikasjon, når lærerne utøver sin undervisning alene eller utøver i samhandling med andre. Det er viktig at en skoleleder legger til rette for både den formelle og den uformelle læringen. Tilretteleggingen bør også inneholde en plan om hvordan ny kunnskap skal følges opp for å sikre at den blir en del av lærernes daglige praksis (Filstad, 2016).

For å svare på min problemstilling blir det viktig å ta stilling til hvilke strategier som er avgjørende når en rektor ønsker å forankre et utviklingsarbeid i sitt personale. Gjennom dette kapitlet er eierskap, medvirkning, felles forståelse og kunnskap diskutert opp mot teoretiske fagbegreper. Gjennom dette er faktorene medvirkning og kunnskap styrket i sin posisjon som avgjørende strategier (Jacobsen, 2012; Madsen, 2010; Skogen, 2013). Felles forståelse er koblet opp mot visjon. Det er bred enighet

om at en felles visjon er avgjørende for å lykkes med et innovasjonsarbeid (Bolman & Deal, 2014; Jacobsen, 2012; Skogen, 2013).

Informasjon har kommet inn som en viktig faktor i arbeidet med å motvirke psykologiske barrierer (Skogen, 2013). Gjennom informasjon legitimeres prosjektet gjennom faglige argumenter og gir lærerne en forståelse av hvorfor endringen er viktig, riktig og god (Berg, 2015; Jacobsen, 2012). Da lærerne anses å være hovedaktører i skoleutviklingsarbeider (Irgens, 2017), vil det også være fundamentalt å appellere til deres indre motivasjon for arbeidet. Indre motivasjon styrkes gjennom økt tilhørighet, kompetanseutvikling og autonomistøtte (Jang et al., 2010).

Eierskap som begrep har til en viss grad betydning som sammenfaller med betydningen av begrepet forankring. Min tolkning gjennom dette arbeidet blir likevel at begrepet forankring koblet opp mot personalet virker å være et mer gjennomgripende fenomen som rommer mer enn hva begrepet eierskap representerer. Forankringsarbeid er tidkrevende (Bang, 2011; Jacobsen, 2012; Madsen, 2010; Skogen & Sørli, 1992) og skjer gjennom systemisk og kontinuerlig arbeid (Jacobsen, 2012; Senge, 1999).

På bakgrunn av mine tolkninger i dette kapitlet anser jeg medvirkning, informasjon, visjon, indre motivasjon og kontinuerlig prosess som viktig faktor for å kunne definere hva forankring i personalet innebærer. Jeg har kommet frem til følgende definisjon:

**Forankring i et personale henspiller på en følelse av å være knyttet til innholdet og verdiene i en innovasjon eller endringsprosess. Denne følelsen fordrer en kontinuerlig prosess der skolepersonalet gjennom tilgang til nok informasjon og tilstrekkelig medvirkning utvikler felles forståelse av hvor de skal og en indre motivasjon for arbeidet.**



## 3 Forskningsdesign og metode

### 3.1 Forskningsdesign

Prosjektet har en fenomenologisk tilnærming (Grønmo, 2016) og søker å gi en helhetlig innsikt i hvordan rektorer kan skape forankring hos lærerne ved implementering av utviklingsarbeider. Målet var å få frem kunnskap om hva rektorer som har lyktes med implementering av prosjekter for fysisk aktivitet i undervisningen, opplever er de viktigste strategier for å gi lærerne en følelse av å eie prosjektet, og at de er forankret i deres praksis. For å nå dette målet hentet jeg min empiri fra rektorer, og søkte deres unike kunnskap og iboende sannheter, noe som ledet frem til kvalitative metoder (Grønmo, 2016). Disse grunnleggende vitenskapelige føringene pekte seg tidlig ut i arbeid med forskningsdesignet der målet med prosjektet skulle være styrende for problemstilling, teoretisk rammeverk, metodevalg og validitet (Maxwell, 2013). I denne studien valgte jeg å bruke brevmetoden og oppfølgingsintervju pr. telefon, for å få data fra fire rektorer fra skoler der lignende prosjekter var implementert på en vellykket måte.

I utformingen av mitt design startet arbeidet med å finne mål for studien. Barn- og unges helse opptar meg da jeg i skolehverdagen ser økende utfordringer knyttet til inaktivitet. En annen tendens i tiden er skolens stadig voksende ansvar for å sikre god folkehelse (Opplæringsloven, 2018; Skage & Dyrstad, 2016). Jeg har mye erfaring og kunnskap om tema fysisk aktivitet, og ser denne type utviklingsarbeider som viktige, tidsaktuelle og utfordrende. Av teoretisk kompetanse har jeg gjennom innovasjonsmodul ved USN utøvet et feltarbeid om skoleutvikling på egen arbeidsplass. Modulen i endringsledelse hadde store case-oppgaver som sine grunnpilarer. Teoretisk kunnskap var derfor i stor grad knyttet opp mot praktisk skolehverdag. Videre så jeg også egne erfaringer fra kroppsøvfingsfaget og arbeid med ulike utviklingsprosjekter i skolen som en viktig del i mitt teoretiske rammeverk.

Da det ikke finnes teori om hva forankring er eller hvordan forankring etableres i et personale, ble det nødvendig å utvikle denne teorien selv. I starten ble det derfor et åpent fokus og en induktiv tilnærming til fenomenet forankring. Funn fra brev og intervjuer dannet utgangspunktet for teoriutviklingen der kategorier ble koblet opp mot faglige begreper.

Tilnærming til metodevalg og argumentasjon for valg av metode behandler jeg i neste underkapittel. Likeledes har jeg valgt å sette opp et underkapittel om faktoren validitet til slutt i metodekapittelet. Her velger jeg også å trekke inn oppgavens reliabilitet som omhandler studiens pålitelighet (Grønmo, 2016) selv om denne faktoren ikke er en del av Maxwell (2013) sin interaktive modell for kvalitative metoder.

## 3.2 Metodevalg

### 3.2.1 Brevmetoden

Studiens formål og problemstilling avgjør hvilken metode som er best egnet (Grønmo, 2016; Maxwell, 2013). I denne studien må empirien hentes inn fra rektorer som har gode erfaringer med å innføre fysisk aktivitet som metode i skolens ordinære undervisning. Etter kartlegging av aktuelle informanter dannet jeg meg en formening om at informantene burde representere ulike kommuner med forankring i ulike typer utviklingsprosjekter. Dette valget medførte at empiri skulle samles inn fra rektorer som arbeidet i skoler som lå geografisk langt fra hverandre. Det ble derfor vanskelig å få til et fysisk møte og intervju med hver enkelt av dem. Det viktigste med empirien var likevel ikke å få til et møte, men heller å få en innsikt i informantenes tanker, kunnskap, handlinger og erfaringer (Grønmo, 2016). Berg (1999) ser brevmetoden som et kompromiss mellom intervju og spørreundersøkelse. Skrivning er en prosess som krever mye arbeid fra informantene. Det å sette ord på den kunnskapen man innehar, krever at man reflekterer (Dysthe, 2001). I forlengelsen av dette vil skriveprosessen føre frem til svar som i større grad er overveide og gir mindre rom for feiltolkning. Få og åpne spørsmål skal gi informanten anledning til å gi reflekterende og utfyllende svar. Brevformen er også lettere tilgjengelig enn hva et intervju er. Svarene i brevene gir ferdig bearbeidet tekst som ikke krever noen form for etterarbeid. Ut ifra disse forutsetningene viste brevmetoden seg å være et godt valg.

Det å få brev av god kvalitet er ikke gitt. Forarbeidet kan være svært avgjørende for hvordan innholdet i brevene blir. Viktige forutsetninger er at informantene har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at de har fått en god innføring i brevmetoden. For å imøtekomme dette fikk rektorene informasjon om både prosjektet og brevmetoden både på telefon og på epost. En annen forutsetning er at informantene er motivert for å skrive til studiens empiri. En utfordring med brevmetoden er at den krever mye av informantene. Det å skrive brev tar tid, og informantene blir utfordret

på å reflektere over spørsmålene. Det kan derfor være et omfattende arbeid for forskeren å komme i kontakt med informanter som er villige til å skrive brev. Dette er relevant for utvelgelsen av informanter. I tillegg er det en nødvendighet at brevskriverne innehar gode skriveferdigheter (Bjørnsrud, 2005). Det bør imidlertid ikke være et problem i denne undersøkelsen, da rektorer sannsynligvis innehar god skrivekompetanse. Det å få en rektorstilling krever flere år med høyere utdanning. En rektors arbeidsoppgaver er også i stor grad knyttet til kommunikasjon og dokumentasjon i skriftlig form. Jeg antok derfor at denne forutsetningen var til stede.

Svakheter ved brevmetoden er først og fremst at svarene er ferdig utfylt når man får dem i retur. Med mindre informantene går med på å motta oppfølgingsspørsmål til nye brev, er det fare for at enkelte interessante funn kan forbli uklare og lite egnet til å ta med i videre analyser.

### 3.2.2 Intervju

For å gi svar på min problemstilling ble det i denne studien nødvendig å gjennomføre en triangulering (Hammersley, 2008). Brevmetoden gir en autentisk beskrivelse av informantenes subjektive refleksjoner over fenomenet forankring av praksis hos lærerne (Sjøbakken, 2017). For å skape en sammenheng mellom brevene ble det nødvendig å supplere datainnsamlingen med et halvstrukturert telefonintervju med oppfølgingsspørsmål. Brev og intervju er metoder som utfyller hverandre godt og sammen vil kunne danne et mer helhetlig bilde av fenomenet forskeren ønsker å undersøke (Berg, 1999).

Av brevene kom det frem ulike strategier som ga ulike svar til min problemstilling. I intervjuet ble det viktig å få informantene til å gi svar til de strategiene de selv ikke hadde valgt å trekke frem i brevskrivningen. Kvalitative intervju egner seg godt som metode når formålet var å få innblikk i informantenes beskrivelser, opplevelser og erfaringer rundt et tema eller fenomen (Dalen, 2011, p. 13). Intervjuet ble også en god arena for å stille oppfølgingsspørsmål til strategiene som allerede var beskrevet i brev. Det ble derfor forberedt tilpassede spørsmål til informanten i forkant av hvert intervju. Dette skulle sikre den empirien jeg søkte, men ga også rom for å stille tilleggsspørsmål underveis. Intervjuets form fikk gjennom dette en løsere struktur og artet seg mer som en åpen samtale enn en utspørring (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Valg av informanter

Informantene i prosjektet er valgt gjennom strategisk utvalg da de er skoleledere ved skoler som har lyktes med implementering av fysisk aktivitet i undervisningen. De skulle også representere ulike prosjekter og arbeide i ulike kommuner. Våren 2018 startet jeg arbeidet med å kartlegge hvilke rektorer som kunne oppfylle kriteriene jeg søkte hos informantene til min studie. Jeg kom i kontakt med fire aktuelle rektorer som sa seg villige til å delta. Tre av rektorene hadde jeg en telefonisk oppstartsamtale med. Den siste rektoren ønsket kun å kommunisere via sms, men uttrykte også positivitet til å delta som informant i min studie.

Minnepenner med studiens forskningsspørsmål ble tilsendt informantene i posten. Vedlagt lå ferdig frankert konvolutt som minnepenner med rektorenes brev skulle sendes tilbake til meg i. Dagen da dette ble sendt i posten, sendte jeg en epost som varslet at spørsmålene nå var på vei. Jeg la også ved informasjon om studiens tema og metode som tidligere kun var formidlet muntlig.

I løpet av sommeren 2018 mottok jeg tre brev i posten. To av disse brevene var av god kvalitet. Det siste brevet var forfattet i svært korte og mangelfulle trekk. Det siste brevet kom aldri. Dette medførte et behov for å starte opp en ny rekrutteringsrunde for å skaffe nok informanter som kunne bidra med empiri til studien. Nå var det fortsatt sommerferie for elever og lærere, og det viste seg derfor å være mye lettere å komme i kontakt med aktuelle rektorer denne gangen. Samme prosedyrer med oppstartsamtale og tilsending av forskningsspørsmål, minnepenn og informasjons-epost ble fulgt også i denne runden. Brevene kom inn til avtalt tid, og jeg kunne for fullt sette i gang arbeidet med å analysere empirien. I dette arbeidet meldte det seg fort et behov for på nytt å komme i kontakt med informantene. Jeg gjennomførte derfor en oppfølgingssamtale med hver av rektorene høsten 2018.

Denne studien henter sin empiri fra rektorer som har vært med på å innføre fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. Det var viktig at rektorene hadde lyktes i sitt arbeid med å forankre metoden hos sine lærere. Studiens fokus var å finne ledelsesstrategier som var avgjørende for at dette kunne skje, og å få en forståelse av hvordan rektorene hadde arbeidet opp mot disse strategiene. Først med disse kriteriene

på plass ville informantene representere en aktuell målgruppe for studiets fokus (Lund, 2002).

Arbeidet med å finne informanter var svært krevende. En av grunnene til dette var tidsfaktoren. Rektorer har en travel hverdag, og kan være vanskelig å komme i kontakt med. Ofte kunne det kreve flere oppringninger, over flere dager, før jeg lyktes med å komme i kontakt med den jeg ønsket. Videre var en av rektorene jeg evnet å komme i kontakt med, tydelig på at han ikke hadde tid til å bli med som informant for studien da han oppfattet brevmetoden som for omfattende metode.

En annen årsak til at det var utfordrende å skaffe informanter, var at det fantes få rektorer som hadde den kompetansen jeg ønsket å hente inn til min empiri. Jeg måtte ty til ulike strategier for å komme i kontakt med aktuelle informanter. Studiens første informant fant jeg navnet på via en artikkel i en nettavis som omhandlet det aktuelle temaet. To informanter ble jeg satt i kontakt med via ansatte ved ulike universitet. De to siste informantene ble jeg anbefalt gjennom henholdsvis en kollega og en medstudents kontaktnettverk.

I kapittelet om brevmetoden vises det til viktige forutsetninger for å sikre god kvalitet på brevene fra informantene (Bjørnsrud, 2005). Jeg arbeidet derfor bevisst med å innfri disse forutsetningene. For å sikre at informantene fikk nok informasjon om prosjektet og metoden, tok jeg først kontakt med dem på telefon og gjennomførte her en oppstartsamtale. Samtalene hadde til hensikt å informere om studiens tema og metode. Rektorene fikk her anledning til å stille spørsmål hvis noe virket uklart. I tillegg fikk jeg hos flere av skolelederne gode refleksjoner med tanke på oppgavens tema og mer konkrete innspill til innhold i spørsmålene mine og teoridelen.

I etterkant av samtalene ble minnepenner og ferdig frankerte returkonvolutter sendt ut til informantene. Jeg valgte også å sende ut en informativ epost samme dag som minnepennene ble sendt i posten. Hensikten med dette var å forberede rektorene på at spørsmålene nå var på vei, samt legge ved den samme informasjonen som de hadde mottatt på telefon. Jeg ville være sikker på at de var forberedt på studiens tema og metode.

Motivasjon hos informantene er vanskelig å påvise. Likevel fikk jeg en positiv opplevelse i oppstartsamtalene med fire av rektorene. Dette var rektorer som var engasjert i det temaet jeg ville fordype meg i. De ga uttrykk for at de ønsket å bidra. Selvrefleksjon danner derfor utgangspunkt for studiens utvalg (Grønmo, 2016). Under følger en skjematisk oversikt over studiens informanter. I mitt utvalg var jeg opptatt av å finne informanter med kompetanse om samme tema som ikke arbeidet under de samme forutsetningene. I utvalget mitt har jeg derfor valgt rektorer som arbeider i fire ulike kommuner. To er tilknyttet ulike universiteter, og har samarbeidet med disse i implementeringsperioden. Arbeidet med å innføre fysisk aktivitet som metode tar utgangspunkt i de tre ulike prosjektene ASK, HOPP og Liv og røre. Da noen av rektorene har frontet sitt arbeid i media, har jeg valgt å utelate navn på prosjektet de arbeider med. Dette for å sikre deres anonymitet.

	<b>Rektor A</b>	<b>Rektor B</b>	<b>Rektor C</b>	<b>Rektor D</b>
Kjønn	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann
Type skole	Barneskole	Barneskole	Barneskole	Barneskole
Kommunal satsning	Ja	Ja	Ja	Ja
Pilottrinn:	Ja	Nei	Nei	Nei
Samarbeid med universitet eller høyskole	Ja	Ja	Nei	Nei
Tidligere positive erfaringer med større utviklingsarbeider	Ja	Ja	Ja	Ja
Antall ressurslærere som er med og driver utviklingsarbeidet	3	2	2	2
Hvor ofte har skolen fysisk aktivitet som metode i undervisningen	En time de tre dagene i uka som det ikke er kroppsøving på planen.	En time de tre dagene i uka som det ikke er kroppsøving på planen.	En time de tre dagene i uka som det ikke er kroppsøving på planen.	En time de tre dagene i uka som det ikke er kroppsøving på planen.

### 3.4 Forskningsetiske vurderinger

Forskeren må tenke igjennom hvilke etiske hensyn som må tas i prosjekter der det arbeides direkte med mennesker. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade er viktige forskningsetiske retningslinjer (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, p. 85). En forsker skal ivareta sine informanter. Det vil si at man forsker med informantene, og tolker og analyserer deres innspill. Empiriens funn skal ikke gå

på bekostning av informantenes personvern. I denne studien er det rektorene jeg har intervjuet som eier empirien. Den må på ingen måte misbrukes av meg som forsker.

Et annet etisk hensyn som må etterstrebnes, er anonymitet (Personopplysningsloven, 2018). I denne oppgaven ble det nødvendig å anonymisere både navn på rektorene, skolene, kommunene og prosjekt som var representert. Siden studiens informanter er blitt anonymisert, og det ikke er samlet inn data av spesielt personlig eller sårbar kaliber, er min forskning ikke meldt til personombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

På grunn av personvern er det strenge retningslinjer for hvordan man kan motta empiri (Datatilsynet, 2018). Epost klassifiseres av Datatilsynet som ukryptert, noe som innebærer at informantenes brev ikke kunne sendes digitalt. Brevene måtte derfor skrives ut på papir eller lagres på eksterne lagringsenheter og følge postgang tilbake til forskeren. Jeg valgte å sende minnepenner til mine informanter. De lagret sine brev på minnepennene og sendte dem så i retur til meg. Fordelen med å motta brev digitalt, var at tekstene ikke krevde noen form for etterbehandling, men kunne føres direkte inn i mine arbeidsdokumenter.

### 3.5 Analyse

En svakhet med kvalitative metoder er at det ikke finnes standardiserte verktøy for analyse av datamaterialet, noe som stiller krav til forskeren om å benytte ulike verktøy og tilpasse disse etter det aktuelle datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg vil her gjøre rede for mitt arbeid med analyse.

Da alt datamaterialet var samlet inn, valgte jeg å gå over til en induktiv tilnærming og fulgte prinsippene for Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). Her legger man tidligere teoretisk rammeverk til side, og forsøker å møte empirien med et åpent sinn. Målet med denne tilnærmingen var å se etter en generell forklaring eller teori som kunne gi svar til min problemstilling (Ringdal, 2018).

Innenfor Grounded Theory har man tre faser for koding (Glaser & Strauss, 1967). Den første fasen kalles åpen koding. Her lot jeg empirien i seg selv lede frem til de første inndelingene, og problemstillingen ble liggende som en overordnet retningsviser. Denne prosessen var svært tidkrevende og tidvis frustrerende. Jeg hadde utskrifter av

brevene som jeg med understrekinger, tallkoder og notater i margen forsøkte å markere mulige sammenhenger i. Så tidlig i prosessen var det vanskelig å se noen klare kategorier, men fordelene med åpen koding er at man blir godt kjent med datamaterialet sitt.

Neste trinn i kodingen søker å finne temaer og kategorier. Glaser understreker nødvendigheten av å tåle usikkerhet og forvirring. Forsiktig koding og stadig sammenligning vil få kategorier til å tre fram (Glaser & Strauss, 1967). Jeg måtte her arbeide mer systematisk enn hva jeg gjorde i prosessen med åpen koding. Et godt verktøy ble derfor å sette opp en matrise for å systematisere og ordne sitater (Grønmo, 2016; Maxwell, 2013). Jeg fant hovedtemaer som alle hadde klare pek til problemstillingen. Under hvert tema sorterte jeg inn tilhørende kategorier. Matrisen skapte en god oversikt i empirien min ved at sitatene nå kunne systematiseres under riktig kategori og etter hvilken rektor som hadde skrevet dem. Jeg valgte også å føre inn memos som var tatt i etterkant av oppstartsamtalene, og sette dem der de passet inn i matrisen.

Et stykke ut i arbeidet med temaer og kategorier ble det tydelig at min empiri hadde store mangler. Med problemstillingen min ønsket jeg å kartlegge strategier som var avgjørende i en rektors arbeid med å skape forankring for den nye arbeidsmetode hos lærerne. Rektorene hadde skrevet utfyllende brev, men i stor grad vektlagt ulike ledelsesstrategier. Nå ble matrisen stående med tomme ruter under de kategoriene som rektorene ikke hadde uttalt seg om. Dette førte frem til en triangulering (Hammersley, 2008) der halvstrukturert telefonintervju med oppfølgingsspørsmål fungerte som metode for å fylle inn mangler i brevene (Berg, 1999; Sjøbakken, 2017). Sitater og memos fra intervjuet ble ført inn i matrisen rett etter gjennomføring. Matrisen fremsto nå svært helhetlig, og jeg kunne ta fatt på det siste steget i kodingsarbeidet som omfatter det å utvikle begreper.

Med utgangspunkt i matrisens kategorier så jeg etter sitater og annen tekst som spesielt ga svar til problemstillingen, noe som kjennetegner den selektive kodingen (Grønmo, 2016). Utvikling av hovedkategorier og underkategorier kunne nå kobles mot den teoretiske referanserammen (Nilssen, 2012). Her går analysearbeidet over i en abduktiv tilnærming der jeg som forsker beveget meg mellom empiri og teori. Ved å



veksle mellom disse to perspektivene ville jeg kunne finne relevant teori der det gagnet analysen (Jacobsen, 2015). Denne gjennomgangen av datamaterialet førte frem til følgende disposisjon for analysen:

	KATEGORIER		Rektor A	Rektor B	Rektor C	Rektor D
4.1	Medvirkning	4.1	Medvirkning	Medvirkning	Medvirkning	Medvirkning
		4.1.2	Kommunalt vedtak	Kommunalt vedtak	Kommunalt vedtak	Kommunalt vedtak
4.2	Informasjon	4.2	Teoretisk og praktisk opplæring	Teoretisk opplæring	Teoretisk og praktisk opplæring	Teoretisk opplæring
4.3	Symbolsk ramme	4.3	Merkevarebygging Narrativ	Merkevarebygging Narrativ	Merkevarebygging Symboler	Ubeviste strategier
4.4	Kontinuerlig prosess	4.4.1	Autonomistøtte	Autonomistøtte	Autonomistøtte	Autonomistøtte
		4.4.2	Erfaringsdeling	Erfaringsdeling	Erfaringsdeling	Erfaringsdeling
		4.4.3	Ressurslærere	Ressurslærer	Ressurslærere	Ressurslærere

Maxwell (2013) understreker at en forsker kontinuerlig vil bedrive analyse i arbeidet med en kvalitativ studie. I mitt tilfelle vil det si at oppstartsamtaler med informantene, memos, brev og oppfølgingsamtaler kun er noen av de situasjonene der analyse fant sted. Alle prosesser i studien var viktig for analysen, og har vært avgjørende for de valg som er blitt tatt underveis.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet forteller i hvilken grad et datamateriale er gyldig og gir svar på de problemstillingene en forsker ønsker å belyse i sin studie. Reliabilitet omhandler en studies pålitelighet, og defineres generelt som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme metode (Grønmo, 2016).

I den kvalitative forskningstradisjonen har tidvis fokuset på en studies reliabilitet vært noe tonet ned. Grønmo (2016) presiserer at det i en kvalitativ studie blir like viktig å teste reliabiliteten som i en kvantitativ studie. Forskeren har likefullt et ansvar for å sikre empiriens pålitelighet underveis i prosessen og i etterkant av innsamlingen. I dette kapittelet vil jeg belyse i hvilken grad validitet og reliabilitet har vært til stede i mitt arbeid som forsker, i utvelgelsen av informanter, i gjennomføringen av brevmetoden, gjennomføringen av intervjuer og i mitt arbeid med å analysere empiri.

### 3.6.1 Forskerrollen

I rollen som forsker er det viktig å rette et kritisk blikk på egen rolle (Giorgi, 1989). Man må aldri glemme at studiens hovedfokus er at den skal gi svar til problemstillingen (Maxwell, 2013). Det betyr at jeg som forsker må være bevisst på problemstillingen min fordi den skal lede tolkningene mine, og at det gjennom hele arbeidet med studien også vil være andre strategier som er med på å farge gjennomføring av metode og hvordan man tolker og analyserer datamaterialet.

I arbeidet med forskningsdesign fikk jeg kartlagt mine mål med studien. Ett av mine hovedmål var å tilegne meg mer kunnskap om forankringsarbeid. Min forforståelse viste til erfaringer med ulike typer utviklingsarbeid på egen arbeidsplass, og erfaringer med metodene som følger fysisk aktivitet. Jeg mente denne typen utviklingsarbeid ville møte mye motstand, og være spesielt utfordrende for en rektor å implementere. Videre trodde jeg en vellykket implementering var avhengig av at rektor klarte å skape en forankring for utviklingsarbeidet hos sine lærere. Dette var faktorer som kunne komme til å påvirke meg i forskerrollen. Det ble viktig å kartlegge disse før jeg satte i gang med arbeidet slik at jeg kunne være mest mulig bevisst mine tolkninger.

I denne studien hadde jeg en ekstern forskerrolle. Jeg kjente ikke informantene fra før, og hadde heller ingen kjennskap til skolene de arbeidet på. Dette kan være både positivt og negativt for validitet. På den ene siden hadde jeg ikke forforståelse som styrte tolkningene mine, på den annen side kan en etablert forforståelse, om den er treffsikker, føre til at man forstår personen bedre. Likevel la jeg merke til at samtaler med de ulike rektorene, avisartikler jeg leste om deres arbeid, og omdømmet jeg fikk beskrevet hos kontakter ved ulike universitet, påvirket min evne til å operere fullstendig objektivt. Jeg måtte også forberede meg godt i forkant av samtaler med rektorene for å sikre riktig fokus i disse treffpunktene. Egen forforståelse hadde lett for å komme inn og påvirke spørsmålsstilling og hva jeg la vekt på i samtalene. Jeg måtte ofte skule til problemstillingen og korrigere egen adferd og tolkning.

For å styrke validiteten i min forskerrolle brukte jeg hele veien problemstillingen som retningsviser. Spørsmål til informantene ble derfor utformet slik at det ville lede frem til den empirien jeg søkte. I arbeidet med å analysere datamaterialet ble

problemstillingen også en god hjelp for å holde den røde tråden. Datamaterialet ble svært omfattende og inneholdt flere spennende funn. Ved å bruke problemstillingen som filter ble det lettere å sile ut hva som var de viktigste funnene for min studie.

Reliabiliteten i min forskerrolle gikk i hovedsak ut på å gjøre nøyaktige undersøkelser og tolkninger. For å sikre dette var det viktig å etterstrebe at informanter ble mest mulig korrekt gjengitt i for eksempel sitater og tydeliggjort i mine tolkninger av sitatene. Et viktig verktøy var direkte sitat der informantene ble gjengitt ordrett. I gjengivelsene av dataene fra brevmetoden ble dette i sterk grad vektlagt. Fra oppfølgingssamtalene hadde jeg noen ordrette sitater og gjengivelse av informantens svar. Forskerrollen ble gjort mest mulig objektiv ved å la kontakten med informantene og bearbeiding av datamaterialet bli utført mest mulig likt.

### 3.6.2 Brevmetoden

I denne studien valgte jeg å la informantene skrive brev som skulle gi svar til min problemstilling. I brevmetoden kan man bare stille en begrenset mengde spørsmål og det blir dermed viktig at spørsmålene er gode og på samme tid leder informantene mot det man ønsker at de skal skrive om. Spørsmålene må ikke være for ledende, samtidig som de er åpne nok til å oppfordre til utfyllende svar. Det ble derfor viktig å formulere spørsmål som utfordret informantene til å skrive brev som ga det datamaterialet jeg søkte.

Empirien ble hentet inn hos fire ulike rektorer som hadde gode erfaringer med samme type utviklingsarbeid. De kunne alle dele av sine erfaringer om hvilke strategier de mente var avgjørende for å lykkes med å innføre fysisk aktivitet som metode, og som videre ville styrke en forankring av denne metoden hos deres lærere. Den indre validitetens styrke økte ved at flere rektorer skrev brev om det samme. Med begrunnelse i studiens omfang ble jeg enig med veileder om at fire brev ville gi tilstrekkelig datamateriale.

Validiteten i brevene ble styrket ved at jeg la mye arbeid i å sikre informantene tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at de hadde fått en god innføring i brevmetoden (Bjørnsrud, 2005). Brevmetodens reliabilitet ble i første rekke ivaretatt ved at jeg gjennomføre datainnsamling så likt som mulig hos de ulike informantene. Jeg startet med å gi lik informasjon i oppstartsamtalen. For å sikre likhet i

informasjonen hadde jeg i forkant av samtalene skrevet ned viktige informasjonspunkter som måtte nå frem til informantene. Minnepenner og informasjons-epost ble sendt ut på samme måte til alle informantene, og de fikk svare på de samme forskningsspørsmålene. I oppfølgingssamtalen fikk alle rektorene uttale seg om alle kategoriene som hadde pekt seg ut etter analysen av brevene. Jeg mener oppfølgingssamtalene var avgjørende for å sikre validitet i empirien. Metodetriangulering bidro til å gi et bredere bilde av fenomenet (Hammersley, 2008). Brevenes kvalitet avhenger av informantenes evner og ferdigheter til å stilisere egne erfaringer over et fenomen. Subjektive elementer vil også påvirke resultatet (Sjøbakken, 2017). Informantene fikk fortelle om sine erfaringer rundt strategiene de selv ikke hadde skrevet om. Dette ga meg flere refleksjoner over fenomenet forankring og de strategiene som kunne være avgjørende i prosessene med å skape forankring i lærerkollegiet. Jeg fikk i tillegg anledning til å stille spørsmål ved eventuelle uklarheter i mine tolkninger. Intervju er en godt egnet metode om forskeren ser behov for utdyping av brev (Berg, 1999). Telefonsamtalene ble ikke tatt opp, men notert ned gjennom memos. Sitater og memos fra oppfølgingssamtale ble ført inn i matrisen så fort som mulig etter oppfølgingssamtalene. Dette for å sikre at datamaterialet ble mest mulig autentisk.

Oppfølgingssamtalene ble svært ulike. Informantene ble spurt om de strategiene de selv ikke hadde nevnt i sine brev. På den måten fikk alle informantene uttale seg om alle de ulike ledelsesstrategiene som var kommet frem i min analyse, noe jeg mener var med på å høyne reliabiliteten i datamaterialet.

Rammen for telefonsamtalene ble likevel svært ulike fordi jeg ikke hadde noen kontroll med hvor rektorene oppholdt seg. Der tre av rektorene satt uforstyrret på sine kontor, valgte den siste informanten å ta sin samtale i bilen på vei til et møte. Dette påvirket trolig kvaliteten på svarene noe negativt da evne til refleksjon nødvendigvis ble nedsatt i denne konteksten. I telefonsamtalene fikk heller ikke informanten tid til refleksjon på samme måte som han eller hun hadde hatt muligheten til da de skrev brev. I arbeidet med brevmetoden vil jeg derfor konkludere med at viktige prinsipper for å styrke studiens reliabilitet ble ivaretatt, men at oppfølgingssamtalene ideelt sett kunne vært gjennomført på en bedre måte. Her burde informantene fått anledning til å skrive brev som svarte på spørsmål om de strategiene de ikke hadde kommentert i sitt

første. Likevel opplever jeg at svarene jeg fikk over telefon var gode supplement til brevene. De var relevante med tanke på problemstilling, og validitet ble i høy grad ivaretatt.

### 3.6.3 Intervju

I denne studien ble informasjon hentet inn hos rektorer som var godt kjent med studiens tema, og som uttrykte interesse og engasjement for dette. Alle mente de i stor grad hadde lyktes med å skape forankring for den nye metoden hos sine lærere. Dette fant jeg støtte for i avisartikler og blant samarbeidspartnere ved ulike universitet. Disse faktorene var med på å styrke validitet i mitt utvalg fordi jeg sikret meg informanter som passet til problemstillingen.

Reliabiliteten i mitt utvalg ble forsøkt ivaretatt ved at informantene hadde et likest mulig utgangspunkt. I dette la jeg spesielt vekt på at alle hadde hatt rollen som rektor i implementeringen av fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. De hadde hatt skolens øverste ansvar i utviklingsarbeidet, og alle mente de i stor grad hadde lyktes med å forankre arbeidet med den nye metoden hos sine lærere. Min oppfatning var at informantene hadde de kunnskaper og erfaringer som skulle til for å høyne empiriens pålitelighet.

Hvis man går nærmere inn på utvalget, kan man trekke frem at informantene arbeidet på ulike skoler, i ulike kommuner, og at deres utviklingsarbeid tok utgangspunkt i de tre ulike utviklingsprosjektene ASK, HOPP og Liv og røre. Disse ulikhetene hadde jeg bevisst oppsøkt. Begrunnelsen for dette var å styrke studiens ytre validitet. Hvis mine informanter hadde noe ulike utgangspunkt for å gi empiri til min problemstilling, mente jeg at studiens funn kunne regnes som gjeldende i større omfang enn om informantene hadde helt like forutsetninger. Mitt datamateriale kunne da gjøre seg gjeldende utover det omfanget jeg hadde av dokumenter, og styrke min validitet med tanke på generalisering av resultatene.

### 3.6.4 Analyse

Det å tolke skriftlige ord viste seg å være en vanskelig disiplin. Informantene hadde ytret sine subjektive erfaringer og refleksjoner i brevene. Ved å velge en induktiv tilnærming til empirien mente jeg fokus på å finne svar til problemstillingen ble lettere å holde. Jeg forsøkte å være kritisk til egne tolkninger, og legge egne interesser og

holdninger mest mulig til side når empirien skulle analyseres og tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

I arbeid med analysen ble validiteten styrket ved at jeg hele veien vurderte i hvilken grad datamaterialet jeg behandlet var relevant for problemstillingen. I analysearbeidet dukket det opp mange funn som i ulik grad ga svar på problemstillingen, men jeg måtte søke å finne ut hva som var mest relevant i denne sammenheng. Valg av kategorier ble derfor tatt etter nøyaktige vurderinger. Det som likevel ga sterkest validitet til min analyse, var oppfølgingsamtalen jeg gjennomførte med alle informantene. I disse samtalene fikk jeg bekreftet eller avkreftet om mine tolkinger av kategoriene var riktige.

I min empiri hadde rektorene uttalt seg om i hvilken grad forankring hadde skjedd hos deres lærere. Dette ble derfor empiri som til en viss grad uttalte seg på andre personers vegne. Om omfanget av oppgaven hadde vært større, ville jeg gått mer inn i usikkerheten som ligger her. Man kunne egentlig ikke vite sikkert i hvilken grad lærerne selv følte en forankring til den nye arbeidsmetoden, ei heller være helt sikker på hva som hadde vært de viktigste strategiene i arbeidet med å nå en forankring for den enkelte lærer. Validiteten i empiriene ville vært vesentlig styrket om også lærerne hadde vært med på å gi svar til min problemstilling.

Reliabilitet i analysearbeidet ble ivaretatt ved at jeg forsøkte å behandle datamaterialet fra ulike informanter likeverdige. En måte å sikre dette på var å være nøyaktig i min behandling av sitater og memos. De måtte føres korrekt inn under riktig tema og kategori. Videre ble det viktig å ikke tenke at en rektor hadde riktigere svar enn en annen. Forforståelse og ikke minst inntrykk jeg dannet meg av informantene i telefonsamtalene, kunne fort komme til å påvirke mine valg i analysen om jeg ikke hadde et bevisst forhold til dette. I utvalg av sitater var jeg også opptatt av at alle rektorene, i tilnærmet like stor grad, skulle få sine sitat synlige i analysen.

## 4 Analyse

For å kunne belyse min problemstilling vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for analysen av datamaterialet jeg innhentet. Jeg vil bruke min egen definisjon på forankring som utgangspunkt for analysen. Matrisen over de ulike kategoriene vil danne utgangspunkt for analysens strukturelle oppbygning. Gjennom denne fremgangsmåten vil jeg kunne se hvilke strategier som er avgjørende for å skape forankring hos lærerne ved innføring av fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. Hovedfunn vil bli trukket med og drøftet opp mot teoretisk referanseramme i neste kapittel.

### 4.1 Medvirkning

Det fremkom av rektorenes brev at medvirkning var svært ulikt vektlagt i de ulike skolene. Rektor B beskriver en tydelig strategi i brevet:

Det var viktig å finne mulighetene og det handlingsrommet vi hadde for å gå i gang [prosjektets navn] var bestemt å gjennomføre, det kunne vi ikke endre. Noen kriterier var også satt og det gikk vi igjennom for å se hvordan vi kunne få til i ulik grad. I dialogen med lærerne var det lov å si alt, men å si nei det vil var ikke et alternativ. Handlingsrommet var derfor viktig å diskutere. I alle prosesser med implementering må partene komme til ordet og se muligheter og begrensinger. Vi må enes i en mal som vi tror på.

Rektor D beskriver også en bevisst strategi i sitt brev: «For å sikre forankring hos lærerne i implementeringen har mye av arbeidet kommet fra lærerne selv gjennom bruk av ressurslærere». Han forteller videre i oppfølgingssamtalen om hvordan han har overlatt ansvaret for implementeringens struktur til lærerne:

De har lagt opp løpet, og bestemte at vi skulle innføre en time med fysisk aktivitet som metode pr. år. Det ble innført en time det første året og to timer det andre året. Det tredje året flyttet vi, så den tredje timen ble derfor innført i det fjerde skoleåret. (Rektor D)

Rektor A og Rektor C skriver lite om medvirkning i sine brev. Det ble derfor nødvendig å etterspørre dette i oppfølgingssamtalene. Her kom det frem at Rektor C i svært liten grad hadde latt lærerne være medvirkende i prosessen, med begrunnelsen at utviklingsarbeidet var «savnet av flere lærere, og naturlig å gå inn i». I realiteten ble utviklingsarbeidet innført som et top-down (Jacobsen, 2012) prosjekt fra kommunalt nivå. Det behøver likevel ikke bety at rektoren ikke legger vekt på medvirkning. Om

det er reelt at lærerne opplevde et behov for dette prosjektet kan rektor ha en ledelsesstil der lærere allerede medvirker i noe grad, og der deres opplevde behov vektlegges av leder når leder bestemmer. Likevel kan sitatet tyde på at lærerne bare får medvirke i en viss grad, og premisser for implementeringen var heller ikke noe lærerne fikk være med og bestemme. Rektor A fortalte i sitt intervju om fordelene av å la et pilot-trinn arbeide med metoden i ett år før resten av skolen ble med i prosessen. Hun forteller videre om hvordan pilottrinnet ga et godt utgangspunkt for medvirkning fra lærernes side:

Skolen prøvde metoden ut på 5. trinn først. Etter dette skoleåret kjørte vi en spørreundersøkelse blant lærerne der de måtte ta stilling til om dette var noe de ønsket å gå for eller ikke. Resultatet av undersøkelsen ble et klart ja (Rektor A).

Pilotprosjektet kan ses på som en spesiell måte å skape medvirkning på, der utvalgte lærere får prøve ut og vurdere prosjektets relevans, og der lærernes erfaringer siden kan få konsekvenser for om og hvordan prosjektet gjennomføres i skolens praksis. Det kan også åpne for at pilotlærerne medvirker ved å rekrutteres som ledere eller pådrivere av prosjektet. Samtidig ser vi at alle lærerne på denne skolen fikk si sin mening om prosjektet gjennom en spørreundersøkelse, noe som handler om medvirkning – lærerne ble lyttet til.

Tre av rektorene trekker medvirkning frem som en faktor som vil være med på å skape forankring i personalet. Rektor B forteller at han satte av mye tid til diskusjoner i oppstarten av utviklingsarbeidet, og at lærerne ble tatt med på å definere handlingsrommet. Rektor D delegerte store deler av ansvaret for implementeringsprosessen til lærerne, mens Rektor A ga lærerne medbestemmelse i form av en demokratisk spørreundersøkelse. Rektor C har ikke lagt vekt på medvirkning.

#### 4.1.1 Kommunalt vedtak

Alle de fire kommunene som er representert i min empiri, har gjort et kommunalt vedtak om at fysisk aktivitet skulle inn som metode i skolenes ordinære undervisning. Rektor C forteller at dette skaper en forpliktelse som sikrer kontinuerlig utvikling av prosjektet:



I dårlige perioder er denne forventningen [fra kommunen] med på å opprettholde utvikling og kontinuitet i arbeidet. Jeg har opplevd at frustrerte lærere har stilt spørsmål med hvorfor skolen skal jobbe med dette. Da har det vært en type avlastning for meg å kunne vise til det kommunale vedtaket. (Rektor C)

Samtidig viser også sitatet hvordan rektor bruker det for å legitimere eller sette makt bak prosjektet i konfrontasjoner med lærere som er frustrerte over prosjektet. Dette kan styrke tolkningen om at denne rektoren i mindre grad lar lærerne påvirke, og at prosjektet er gjennomført i en top-down strategi.

Rektor A valgte å trekke frem kommunal styring som en faktor for å sikre forankring hos lærerne i sitt brev, noe som kan bety at et kommunalt vedtak styrker rektors styringsrett eller skolepersonalets forpliktelse til å gjennomføre prosjektet slik de har bestemt. Samtidig beskrev hun at skolen i mange år hadde et litt «dødt forhold» til vedtaket. Dette tyder på at dette vedtaket i større grad blir brukt for å styrke prosjektet etter at skolen har besluttet å drive det, ifølge samme rektor gjennom en prosess der lærerne fikk medvirke. I oppfølgingssamtalen bekreftet hun kommunens manglende oppfølging av vedtaket, men hevdet likevel: «Det kommunale vedtaket var en styrke for implementeringen». Rektor D delte denne oppfatningen.

Rektor B mente det ikke lot seg gjøre å skape en forankring hos lærerne med begrunnelse i et kommunalt vedtak, kanskje ut fra en forståelse av at forankring skjer ved at beslutningene kommer nedenfra gjennom medvirkning. Han forteller her hvilke andre prosesser han mener er avgjørende:

Det er viktig at grunnlaget for implementeringen bygges ut ifra vårt mandat, med forankring i opplæringsloven. Det er rektors oppgave er å gi energi i slike prosesser. Rektor må arbeide med å skape en indre motivasjon hos lærerne, og gjennom det gi dem lyst til å gjennomføre. (Rektor B)

I sitatet ser vi at Rektor B kobler forankring til skolens og lærernes mandat, i stedet for det kommunale vedtaket. Han knytter det også opp mot lærernes indre motivasjon; at lærerne må være indre motivert for at det skal være forankret i personalet. Sitatet kan også tolkes som at det å koble prosjektet til skolens mandat, vil gi lærerne indre motivasjon og forpliktelse til å gjennomføre arbeidet.

## 4.2 Informasjon

I brevet fortalte Rektor C om hvordan de ansatte på skolen fikk en praktisk innføring i prosjektet: «Fysisk aktivitet som metode ble innført fysisk! På vårparten 2017 kjørte vi to runder med ulike fysiske oppgaver innenfor prosjektet. Lærerne fikk selv prøve ut det de skulle bruke i undervisningen seinere.» Gjennom intervjuet kom det tydeligere frem hva en *fysisk innføring* innebærer. Rektor C fortalte da om hvordan lærerne hadde vært deltakere i undervisningsopplegg der ulike fysiske aktiviteter ble benyttet som metoder for gjennomføringen. Lærerne fikk på den måten erfaringer med hvordan denne type undervisning ville oppleves for elevene. Rektor A fortalte om en lignende opplæring på sin skole. Hun mente det var viktig at også ledelsen fikk kjenne denne praktiske informasjon på kroppen og fortalte: «For eksempel var jeg med på aktivitetene som ble testet ut.»

Den teoretiske opplæringen blir fremhevet i brev hos Rektor A, Rektor B og Rektor C. Rektor A forteller om fagpersoner som kom til skolen for å drive opplæring av personalet. I intervjuet forteller hun: «Det var avgjørende å ha faglige argumenter for det man skulle i gang med.» Rektor B skriver også om viktigheten av at et prosjekt kan støtte seg til forskning. Om hva han i etterkant av implementering opplevde at det burde vært gjort mer av, ytrer han: «Enda mer tid på forskningsbiten og vurdere [prosjektet] fra enda flere vinkler i forhold til forskning som allerede fins, hadde jeg nok brukt mer tid på.»

Rektor C skriver om kursdager i kommunal regi. Dette fremkommer også av oppfølgingsintervjuet med Rektor D der han uttaler følgende: «Det har vært innlegg og kursdager i kommunal regi. Dette har vært viktig for å skape forankring hos lærerne». Sitatet kan tolkes på samme måte som ved Rektor C sin bruk av kommunalt vedtak: at kommunen støtter opp om prosjektet, og at det styrker prosjektet i et top-down perspektiv. Det kan imidlertid også tolkes som at informasjon og kompetanse hos lærerne vil legitimere prosjektet gjennom å gi informasjon og vitenskapelige argumenter for hvorfor og hvordan prosjektet bør gjennomføres i skolen.

Alle informantene mener informasjon er viktig for å kunne skape forankring blant lærerne. Opplæringen har skjedd i form av kurs på skolen, eller i regi av kommunen

for alle skolene som sogner til den. Rektor A og Rektor C forteller også om gode erfaringer med praktisk opplæring i prosjektet, gjennom å få være med og prøve ut fysisk aktivitet som metode i ulike undervisningsopplegg. Rektor A ønsket også selv å delta i denne opplæringen for å få et bedre innblikk i hva hennes lærere og elever videre skulle arbeide med. Rektor B og Rektor D fortalte at de gjerne kunne satt av mer tid og ressurser til å gi lærerne forskningsbasert informasjon som ga gode begrunnelser for å starte dette arbeidet.

Det er enighet blant rektorene i denne empirien om at lærerne trenger nok informasjon om utviklingsarbeidet for at de skal kunne oppnå en følelse av forankring til arbeidet de skal i gang med. Informasjon gir faglige argumenter til hvorfor utviklingsarbeidet er viktig. Det gir også informasjon om hva arbeidet innebærer, og hvordan det skal gjennomføres.

### 4.3 Bruk av symboler

I brev skrev tre av informantene om tiltak som kunne relateres til den symbolske rammen. Rektor A og Rektor B bekreftet i intervjuene at det å skape og bruke symboler var bevisste strategier i deres arbeid med å skape forankring i personalet og i arbeidet med å skape et godt omdømme av skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende sitat:

Vi benyttet ellers Facebook-siden til skolen aktivt hele tiden og la ut bilder og filmer fra morsomme aktiviteter. Dette fikk opp stemningen både på og rundt skolen, og resulterte i et økt positivt omdømme/rykte samt at det resulterte i et par gla`-saker i lokalpressen. Slikt skaper positiv driv, og gir litt ekstra bensin til ei personalgruppe i et endringsarbeid. (Rektor A)

Rektor A kobler dette med «god stemning» og «positivt driv» opp mot forankringsarbeidet, og viser hvordan det er med på å skape eller styrke den indre motivasjonen hos lærerne. I tillegg er hun opptatt av at omverdenen skal vite at skolen er god på å bruke fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. Hun forklarer: «Vi reklamerer med det i utlysning av nye stillinger».

Rektor B fortalte at han gjennom veiledning fra forelesere ved USN og med hjelp fra en venn i markedsføringsbransjen, hadde lagt bevisste strategier for arbeidet med å skape et bedre omdømme for skolen. Et eksempel var den årlige samlingsdagen, der

foresatte ble invitert til å delta. Fokuset denne dagen var rettet mot hva som var bra med skolen og dens undervisningsmetoder. Foresatte fikk blant annet være med på å prøve ut ulike undervisningsopplegg der fysisk aktivitet ble benyttet som metode. Rektor B fortalte også om en bevisst innføring av narrativer, med symbolsk verdi, i personalet. Gjennom følgende sitat vises det hvordan han gir anerkjennelse til lærerne ved å fortelle deres historie:

Historien om [navn] skole er at vi er gode på prosesser, vi stiller spørsmål for å finne handlingsrommet vårt, vi er lojale mot handlingsrommet vårt, jobber sammen om det vi tror på og vi har en god delingskultur. (Rektor B)

Rektor C fortalte i intervjuet at hun hadde få bevisste strategier sett fra et symbolsk perspektiv, men i brevet beskriver hun likevel noe som kan tolkes som en symbolsk handling: «På veggen ble det hengt opp en tidslinje som viste ulike aktiviteter og milepæler. Viktig å se seg tilbake og anerkjenne den jobben man har gjort». Hun forteller også om besøk fra Nederland som førte til at: «alle strekker seg litt ekstra for å vise noe bra. Vi fikk gode tilbakemeldinger i etterkant og delte dette på Facebook». Rektor D fortalte i intervjuet om en mer indirekte tilnærming og strategi: «Ledelsen er bevisste på å ha fokus på det man ønsker mer av. De lærerne som får til det man ønsker, blir trukket frem i fellestid. De får rom og fokus». Alle informantene opplever at deres skoler har et positivt omdømme grunnet utviklingsarbeidet med fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. De opplever også at lærerne er stolte av å arbeide på deres skoler.

De tre andre rektorene kunne i likhet med Rektor B fortelle om suksesshistorier fra tidligere utviklingsarbeid, da dette ble etterspurt i oppfølgingsamtalene. Rektor A forteller at hun bruker disse positive erfaringene bevisst i sitt forankringsarbeid. Hun sier ofte til lærerne: «Vi er en skole som takler endringer».

Rektor A og Rektor B har hatt et omfattende fokus på omdømmebygging og narrativer. De har ønsket å skape en historie der også lærerne blir trukket frem og får anerkjennelse for den jobben de gjør. De viser med dette hvordan skolen er helt avhengig av lærere som er endringsdyktige. Gjennom bruk av suksesshistorier fra tidligere endringsarbeid har de bygd tjukkere narrativer (Gjems, 2012) for å vise at personalet har evne, vilje og kompetanse til å endre og utvikle seg. Videre har de vært

strategiske og arbeidet bevisst med å skape godt omdømme for skolen. De mener positivt omdømme av skolen har ført til at lærerne er stolte av arbeidet de gjør, noe som har vært med på å styrke deres motivasjon for implementeringen av utviklingsarbeidet.

Rektor C og Rektor D har ikke arbeidet like bevisst med symbolikk i sitt personale, men ved nærmere undersøkelser kommer det likevel frem elementer som sender signaler konkret og indirekte. Rektor D har kun jobbet indirekte med å bygge en endringskultur på skolen. Ved å gi anerkjennelse til lærerne som jobber slik han ønsker, gir han indirekte beskjed til lærerne om hva han vil ha mer av. Dette sender sterke signaler om hva som er viktig å arbeide med. Rektor C har markert milepæler med symbolske konkrete.

Dette viser at arbeid med forankring også bør omfatte elementer fra et symbolsk perspektiv. Av empirien over fremkommer det at ulikt fokus kan gi likt resultat. Det er vanskelig å bedømme om forankringen blir dypest hos de lærerne som fra starten av utviklingsarbeidet opplevde relevant anerkjennelse gjennom rektors narrativer, eller om effekten er like stor blant lærerne som gjennom positivt omdømme i lokalsamfunnet ble del av nye narrativer i løpet av prosessen. Det kan uansett virke som at signaler som sendes, interne eller eksterne, vil påvirke lærerne og deres forankring for utviklingsarbeidet.

## 4.4 Kontinuerlig prosess

### 4.4.1 Autonomistøtte

I intervjuene fortalte alle informantene at de med tydelighet hadde ytret sine forventninger til lærernes arbeidsinnsats i implementeringen av utviklingsarbeidet. Rektor C uttrykte det slik: «Ingen var i tvil om hva jeg forventet, men det er en kunst å få dem til å også ville det». Videre ble dette satt i forbindelse med hvordan forventningene kunne følges opp gjennom støtte fra ledelsen til lærerne. Rektor A mente: «Når ledelsen er tette på, gir det trygghet til personalet». I brevet hennes kom det også frem hvordan hun hadde arbeidet for å være en støtte for lærerne:

Skuleåret etter vart alt planlagt ut frå fysisk aktiv læring som metode og at dette skulle vere skulen sitt utviklingsprosjekt; timeplanar for klassar og lærarar vart laga med utgangspunkt i dette, føringar for arbeidsmetodar vart utarbeidd og

følgt opp, bruk av møtetid for pedagogar samarbeidstid og ekstra tid til å lage opplegg m.m. (Rektor A)

De andre rektorene skriver også om hvordan de har strukturert lærernes planer og møtetid for å kunne hjelpe dem å gjennomføre utviklingsarbeidet. Alle informantene fortalte om tilrettelegginger for lærerne. Dette dreide seg hovedsakelig om tilpasninger i forhold til den enkeltes timeplan, eller hvilke lærere som samarbeidet om fag og timer. Rektor A, Rektor C og Rektor D fortalte også om et fåtall lærere som var «skånet fra utviklingsarbeidet». Alle informantene presiserte at dette kun gjorde seg gjeldende under helt spesielle omstendigheter. I intervjuene forteller de om tid som en knapp ressurs, og at det derfor er viktig å utnytte den tiden man har så godt som mulig. Rektor B understreket viktigheten av dette i følgende utsagn fra intervjuet: «God struktur skaper god kultur». Rektor D skrev i sitt brev:

Prosjektet skulle gjerne hatt større fokus gjennom årene. I skolen konkurrerer slike prosjekter med mye annet i forhold til disponering av fellestid på skolen. Hvis ikke trykket holdes oppe gjennom tid, vil engasjement og arbeidet dale i perioder. Det er viktig å ikke slippe tak for tidlig å tro at ting blir gjort. Ideelt hadde det vært tid og rom til å etterspørre mer og sjekke ut. (Rektor D)

I intervjuet ble det interessant å følge opp dette sitatet. Rektor D forteller da at han mener kvaliteten på lærernes arbeid i fellestid til tider kunne vært bedre. Han forklarer det slik: «Lærerne har fått et stort handlingsrom. Jeg tror handlingsrommet til tider ble for stort».

Alle rektorene mener det var viktig å uttrykke tydelige forventninger til lærerne i arbeidet med å implementere fysisk aktivitet som metode i undervisningen. De har gjennom strukturering av planer og møtetid lagt klare føringer for lærernes arbeid. Tid er en knapp ressurs i skolen, og ledelsen bør derfor legge tydelige føringer for hvordan den skal brukes. Rektor D ser i etterkant av implementeringen ved sin skole at han til tider ga sine lærere for stort handlingsrom. Han tror dette har vært med på å senke kvaliteten på lærernes arbeid.

Dette viser at lærere trenger mye støtte fra ledelsen i implementeringen av den nye metoden. Rektorene gir støtte gjennom å skape god struktur i lærernes skolehverdag og gi dem møtearenaer til å planlegge undervisningen sammen med andre. Høye

forventninger til lærernes gjennomføring i arbeidet med den nye metoden er ikke i seg selv en avgjørende faktor. Rektor må følge opp sine lærere også i prosessen, og sørge for at det som er forventet blir etterspurt.

I sitt brev anså Rektor C det som avgjørende for en vellykket implementering at det ble skaffet til veie nødvendig utstyr til å gjennomføre den nye metoden. Hun skriver: «Det ble ryddet lagerrom og kjøpt inn nokså mye utstyr for å gjennomføre aktivitetene». De andre rektorene fortalte i sine oppfølgingssamtaler om liknende prosesser. Da fysisk aktivitet som metode ble innført som resultat av et kommunalt vedtak i alle de representerte kommunene, ble det i alle tilfeller bevilget noe økonomisk støtte til skolene for å kjøpe inn utstyr i oppstarten av prosjektet. Rektor A fortalte om prosessen ved sin skole: «Vi fikk en del utstyr som var til god hjelp i starten, men etter hvert har vi hovedsakelig produsert opplegg selv. Vi har laminert mye og lagt det i ressurskap». Rektor B fortalte at: «Det er ikke snakk om store kostnadene. Ressurslærer har ansvar for bestilling om det trengs noe nytt».

Ved alle skolene var det viktig å få tilført ressurser til undervisningsmateriell i oppstarten av prosjektet. Etter hvert som lærerne ble kjent med metodene, produserte de materiell selv og tilpasset dette til sine egne undervisningsopplegg. Rektor A og Rektor C viser til gode systemer for oppbevaring av materiell, mens Rektor B har delegert ut dette ansvaret til ressurslærer.

Dette viser at tilskudd til undervisningsmateriell i starten av utviklingsarbeidet vil være viktig for å få lærerne i gang med de nye metodene. Det vil også være viktig å skape gode systemer for lagring og deling av utstyr og undervisningsopplegg.

Rektor A er den eneste informant som skriver om lærernes autonomi i implementeringen av fysisk aktivitet som metode. Hun forteller:

I året som kjem føler vi at vi er modne nok til at vi kan «sleppe litt opp» og gi attende litt meir av den enkelte pedagog sin handlingsfridom igjen. Vi har vore bevisste på å ha planar og føringar som gjeld alle i dei første åra, dette fordi at det då vert vanskeleg for enkelte å sno seg unna. No ser vi at praksisen er etablert, og alle er med på lasset, og det kan vere ein styrke og løft å sleppe opp litt slik at den enkelte pedagog sine kreative innspel kan bli tatt meir omsyn til. (Rektor A)

I intervju med de andre rektorene fortalte de om liknende opplevelser. De opplevde at lærernes profesjonsutøvelse måtte reguleres i oppstarten av utviklingsarbeid. Rektor B uttrykte det på følgende måte: «Det var utfordrende å finne den rette balansen mellom kontroll fra ledelsen og handlingsfrihet hos lærerne». Alle rektorene er enige om at streng kontroll av lærernes handlingsrom vil være et hinder for deres forankring til arbeidet. Rektor C ytret følgende påstand: «Lærere er kreative mennesker. De trenger frihet til å gjøre jobben sin sånn det passer best for dem og deres undervisning. Jeg tror for streng kontroll ville virke demotiverende på mine lærere».

Sitatet viser hvordan rektoren har holdt tilbake på lærernes autonomi i implementeringen av fysisk aktivitet som metode. Rektor A mener dette har vært nødvendig for å sikre at alle lærerne skulle få komme i gang og jobbe systematisk med metoden. Når utviklingsarbeidet i stor grad er implementert, slipper hun opp på sin styring av prosjektet. Hun mener dette vil gi lærerne tilbake sin autonomi slik at de kan gjøre subjektive tilpasninger til undervisningen. Dette støttes av de andre rektorene som mener for store begrensninger i lærernes handlingsrom vil virke negativt på deres forankring til arbeidet, noe som viser at streng kontroll og styring kun vil være riktig i starten av et utviklingsarbeid.

#### 4.4.2 Erfaringsdeling

I alle brev skrev alle rektorene om hvordan den nye metoden ble oppfattet som nyttig av lærerne, og videre hvordan dette ble en faktor som skapte fart i implementeringsprosessen. Rektor A skrev om hvordan et klassetrinn gjennomførte et pilotprosjekt med fysisk aktivitet som metode, før resten av skolen eventuelt skulle bli med på det samme prosjektet. Parallelt med dette pilotprosjektet fortalte hun at følgende fenomen oppsto: «Enkelte lærer på andre klasser byrja av seg sjølv å stele idéar frå dette klassesteget». Rektor C skriver om lignende erfaringer: «På vårparten 2017 kjørte vi to runder med ulike fysiske oppgaver innen [navn på prosjekt]. Lærerne fikk selv prøve ut det de skulle bruke i undervisningen senere. Allerede dagen etter ble noe av dette brukt i undervisningen».

I samtalene bekreftet alle rektorene at de mente det var viktig at lærerne opplevde utviklingsarbeidet som praksisnært og nyttig for deres undervisning. Alle var de opptatt av å forsterke denne faktoren. Rektor D beskrev det også i brevet sitt:



Det har vært satt av tid for å dele opplegg med fysisk aktivitet som metode i fag. Det har også vært satt av tid til å få opplegg inn i årsplanene i de ulike fagene. På den måten er arbeidet knyttet nært opp til lærernes arbeidshverdag. Da blir arbeidet matnyttig og det blir spredt fra rota og ikke noe som kommer tredd ned fra ledelsen. (Rektor D)

Rektor B skriver om en svært systematisk erfaringsdeling, og trekker frem hva som bør ligge til grunn i en god delingskultur:

Hver uke diskuterte vi hvordan vi utførte det i praksis og hvert team skulle dele et [prosjektets navn] opplegg som de hadde lagd (erfaringsdeling). Det er viktig med tett oppfølging og støtte fra kolleger og ledelse i en åpen atmosfære. Dette var en god situasjon siden vi fikk frem utfordringer og problemer som oppsto, men vi hjalp hverandre med å løse problemene. Man ble ikke sittende alene og bli frustrert. (Rektor B)

Sitatet viser også til at erfaringsdeling skal skje i team, og at teamet brukes for å skape et forpliktende og støttende samarbeid som også gir assosiasjoner til medvirkning. I intervjuene ble betydningen av et godt samarbeidsmiljø underbygget av de andre informantene. *Åpenhet*, *deling* og *støtte* var begreper som gikk igjen i alle beskrivelsene.

Dette viser at rektorene har jobbet bevisst med å få sine lærere til å oppleve utviklingsarbeidet som nyttig. De har lagt til rette for arenaer der lærerne kan møtes i fellestid for å lage undervisningsopplegg eller dele erfaringer. Rektor B har satt av tid til erfaringsdeling hver uke. Alle informantene trekker også frem viktigheten av å kunne søke støtte og råd i kollegiet.

#### 4.4.3 Ressurslærere

Ved alle skolene er det blitt gitt en spesiell opplæring til noen lærere i forbindelse med prosjektet. Rektor A forteller i sitt brev: «Tre tilsette fekk opplæring av [prosjektnavn] via forskningsprosjektet. Dei fekk tid til å arbeide seg godt inn i forskningsprosjektet». Rektor C skriver fra sitt arbeid: «skolen hadde to lærerspesialister som bidro til god gjennomføring og pushing av lærerne!»

I oppfølgingssamtalene fortalte også Rektor B om en ressurslærer, og Rektor D om to ressurslærere som hadde fått en spesiell opplæring og et spesielt ansvar i

implementeringsprosessen ved deres skoler. Teoretisk og praktisk opplæring ble gitt i forkant av implementeringen. Rektor A fikk dekket alle utgifter til ressurslærer gjennom forskningsprosjektet skolen var en del av. De andre skolene fikk dekket deler av utgiftene. Ressurslærerne hadde nedsatt lesetid for å kunne arbeide mer med metoden. Alle rektorene bekrefter at ressurslærerne har hatt en avgjørende rolle i arbeidet med å skape forankring for utviklingsarbeidet. Rektor B forteller hvordan:

Inspektøren har vært med på implementeringen, men viktigst har samarbeidet med ressurslæreren vært. Her har det vært satt av tid til ukentlige møter. Ressurslæreren har vært med på å legge til rette for god praksis, god struktur og har veiledet lærere som har ønsket eller hatt behov for veiledning.  
(Rektor B)

Alle skolene har positive erfaringer med å utdanne utvalgte lærere til å bli spesialister innen prosjektet. Disse har vært et bindeledd mellom rektor og lærerne. Ressurslærerne har vært med på å planlegge og gjennomføre prosjektet. De har også vært med på å veilede andre lærere.

#### 4.5 Forankring i personalet

I oppgavens teoretiske rammeverk ble det innledningsvis nødvendig å skape forståelse av begrepet forankring når dette omhandler implementering av et utviklingsarbeid i et personale. Da det finnes lite faglitteratur som kan gi noen klar innsikt i dette, ble det nødvendig å koble forankring opp mot fagbegreper som kunne være med og gi en klarere forståelse av hva det rommer. Gjennom tolkning av fagbegrepene ble det utarbeidet en definisjon av hva forankring i personalet innebærer.

Gjennom analysen er det gjort funn som styrker definisjonens fagbegreper. Medvirkning blir av tre informanter trukket frem som en viktig faktor for å skape forankring i personalet. Ulike strategier ligger til grunn for deres arbeid med dette. Nok informasjon til lærerne er en faktor alle rektorene legger vekt på. Alle trekker frem forskningsbasert informasjon som argumenterer for forankringen. To rektorer har i tillegg god erfaring med en praktisk tilnærming til informasjon om prosjektet. Fra den symbolske rammen fremkommer det mange ulike strategier som er med på å skape en felles forståelse i personalet. To rektorer forteller om systematiske og svært bevisste strategier innenfor denne rammen. Til sist viser alle rektorene en forståelse av

forankringsarbeid som en kontinuerlig prosess der autonomistøtte fra ledelsen og ressurslærers kompetanse og veiledning er viktige komponenter for å opprettholde fokus i personalet over lengre tid.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Medvirkning

Tre av rektorene har lagt vekt på medvirkning, og så denne som en viktig faktor i arbeidet med å skape forankring til utviklingsarbeidet i sitt personale. Dette har bred støtte i forskning (Bang, 2011; Elvekrok, 2006; Irgens, 2011, p. 43; Skage & Dyrstad, 2016; Skogen, 2013; Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Skogen & Sørli, 1992). Medvirkning fordrer en situasjon der deltakere fra ulike hierarkiske nivåer har innflytelse på en prosess der to eller flere parter fatter felles beslutninger (Elvekrok, 2006, p. 45). I denne studien er medvirkning utøvet i svært ulik grad og kan plasseres på forskjellige steder på grader av medvirkning (Shier, 2001). Der Rektor A kun har vektlagt lærernes meninger da beslutningen om deltakelse i utviklingsarbeidet ble vedtatt, har Rektor B og Rektor D gitt fra seg mye makt og delegert store deler av ansvaret for planleggings- og beslutningsprosesser over på lærerne. Madsen (2010) fant i sine studier at medvirkningen måtte være av en reell karakter. Det vil si at medvirkning ikke måles i kvantitet, men kvalitet. Blir lærernes medvirkning i realiteten tatt med i planer og tiltak, betyr det at deres medvirkning er reell. Når alle tre rektorene forteller om en vellykket implementering til tross for strategier med forskjellig grad av medvirkning, kan dette bety at det viktigste er at medvirkningen er reell ut fra behovet eller nivået rektoren gjør det på, altså at de som ledere er autentiske og ærlige om hvilken grad av medvirkning som gis. Det kan også handle om at medvirkning ikke alltid er like nødvendig, for eksempel om prosjektet allerede oppleves som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012), noe rektorene også setter ord på. Sett fra dette perspektivet er det vanskelig å fastsette hvilken medvirkning som vil være mest avgjørende for lærernes følelse av forankring til utviklingsarbeidet, men dataene viser at medvirkning er viktig.

Strategi O (Jacobsen, 2012) viser også viktigheten av at en leder delegerer oppgaver og makt til sine ansatte, noe rektor B og D også forteller om som viktig for at deres prosjekt ble vellykket implementert. Dette henspiller til medvirkning på høyeste nivå i Shiers (2001) modell, men forutsetter støtte fra ledelsen gjennom prosesser og metoder (Jacobsen, 2012; Shier, 2001). Å gi fra seg makt til lærerne er derfor ikke ensbetydende med det å gi lærerne medvirkning. Medvirkning krever tydelige rammer

fra ledelsen (Jacobsen, 2012; Madsen, 2010). Dette understrekes også i Elvekrok (2006) sin definisjon der det tydelig fremkommer at medbestemmelse handler om at ulike nivåer i hierarkiet samarbeider om makt. Medbestemmelse kan også styrkes ved at flere nivåer i hierarkiet trekkes inn, og kommunikasjonen er tett sammenkoblet mellom aktører på ulike nivå (Berg, 2015). I denne studien virker ikke dette å ha blitt utøvet i særlig stor grad. Ingen av rektorene forteller om omfattende og tett sammenkoblet kommunikasjon, selv om det kan være mulig at skolene har det og det ikke dekkes av dataene som er gitt gjennom brev og intervju. Skolene er valgt fordi implementeringen ansees å være vellykket på alle skolene, og samtidig fremkommer det av studiens resultater at medvirkning hovedsakelig har funnet sted gjennom kommunikasjon mellom lærere og ledelse. Der en implementering møter større motstand enn hva informantene i denne studien har vært vitne til, vil det derfor være nærliggende å tro at kommunikasjon over flere nivåer vil kunne sikre reell forankring til arbeidet (Berg, 2015; Irgens, 2017).

I denne studien oppgir Rektor C at skolen ikke har involvert lærerne i planleggings- og beslutningsprosesser. Likevel har også denne skolen lyktes med implementeringen av fysisk aktivitet som metode, og rektoren anser utviklingsarbeidet å være forankret i personalet. Dette viser at medvirkning kan forekomme i ulik grad og via ulike strategier (Shier, 2001). Trolig vil lærerne som opplever et utviklingsarbeid som nyttig og praksisnært lett kunne koble det opp mot eget handlingsrom (Jacobsen, 2012; Madsen, 2010). En mulig forklaring kan derfor være at nytteverdien av prosjektet ble ansett å være så stor blant lærerne ved Rektor C sin skole at de ikke så behov for å medvirke og styrker tanken om at hvis prosjektet oppleves som riktig, viktig og godt (Jacobsen, 2012) blir behovet for medvirkning mindre. En annen forklaring kan ligge i det Skogen og Buli-Holmberg (2002) kaller opplevd følelse av medbestemmelse. Ved å få tilpasse utviklingsarbeidet til sitt eget handlingsrom vil trolig lærerne i kraft av sin autonomi få en følelse av å ha en reell medvirkning. De får makten over sin egen praksis. Av dette kan det tenkes at utviklingsarbeider som møter motstand i større grad bør basere planleggings- og beslutningsprosesser på medbestemmelse. Likefullt viker dette funnet fra Skogens (2013) utsagn om at eierforhold først og fremst utvikles gjennom deltakelse i planleggings- og beslutningsprosesser. Det vil likevel være grunn til å tro at dette fenomenet springer ut ifra flere teorier. Lærernes endringskompetanse

kan forklares gjennom positive erfaringer med tidligere endringsarbeid (Bang, 2011). Her kan Rektor C i større grad ha vektlagt lærernes medvirkning i tidligere plan- og beslutningsprosesser, noe som den gangen har vært viktig for deres følelse av å eie prosjektet (Skogen, 2013). Mulig kan denne type erfaring farge senere utviklingsarbeider på den måten at lærernes opplevelse av medvirkning (Skogen & Buli-Holmberg, 2002) videreføres til nye prosjekter. Fra et symbolsk perspektiv kan dette forklares med at Rektor C gjennom tidligere handlinger viderefører en symbolsk effekt (Bolman & Deal, 2014) til kommende utviklingsarbeider. Tidligere medvirkningsprosesser kan også symbolisere hvordan lærerne ønsker å ha det på skolen, og derfor gi dem en følelse av at deres medvirkning vil bli ivaretatt også i fremtidige prosjekter.

Fitzgerald, Graham og Taylor (2010) ser derimot medvirkning som et relasjonelt fenomen og mener deltakelse vil være påvirket av andre aktører og organisasjonens kontekst. Av dette kan det være nærliggende å se på skolens kultur (Bang, 2011) som en viktig komponent. Rektor C fortalte i sitt brev at lærerne hadde «savnet denne type utviklingsarbeid». Mulig kan endringsviljen i Rektor C sitt personale ha sitt utspring fra en kultur som anser endringskompetanse som viktig. Etablering av en slik kultur vil kunne gi lærerne en forståelse av at deres arbeid er i en kontinuerlig prosess og deres skole som en lærende organisasjon (Jacobsen, 2012; Senge, 1999). Senge (1999) mener kollektive ambisjoner blir utviklet gjennom medvirkning. Dette viser til viktigheten av fellesskapet i personalet, og at utviklingsarbeid i stor grad er resultat av kollegaer som trekker i samme retning (Jacobsen, 2012). Gjennom medvirkningsprosesser vil lærernes mentale modeller og individuelle visjon bli satt i kontakt med andre læreres mentale modeller og individuelle visjoner. Dette vil føre til refleksjoner over hva medvirkning skal føre frem til. Hver enkelt lærer blir utfordret på sin evne til å være både visjonær, men også realistisk med tanke på hvordan arbeidet bør planlegges og gjennomføres. Dette er alle elementer vi kjenner godt igjen fra Senges (1999) gruppelæring, noe som kan forklare hvorfor medvirkning ikke er eneste vei til forankring, men en av flere faktorer som til sammen danner en helhet.

Gruppelæring blir i denne studien utøvet noe ulikt når medvirkning står på agendaen. Rektor B gir lærerne medvirkning i arbeidet med å finne handlingsrommet innenfor gitte rammer. Han har med dette i stor grad regien på gruppelæringen. Dette vil gi

rektor rollen som både delegerende og støttende (Jacobsen, 2012). Rektor D gjennomfører en svært omfattende gruppelæring der lærerne får ansvar både for innhold og progresjon i utviklingsarbeidet. Dette er et stort ansvar delegert til lærerne og fordrer grupper som innehar god kommunikativ kompetanse (Senge, 1999). Gruppelæring innenfor for store rammer kan ifølge Irgens (2011) resultere i handlingslammelse fremfor definisjon av handlingsrom. Det vil derfor være viktig å se medvirkning som en helhetlig prosess (Tisdall & Kay, 2010). Gjennom medvirkningsbasert praksis vil lærernes følelse av å være forpliktet til utviklingsarbeidet øke (Elvekrok, 2006; Irgens, 2017) .

### 5.2.1 Kommunalt vedtak

Alle skolene var i kommuner som hadde vedtatt prosjekt om fysisk aktivitet inn i undervisning som kommunale prosjekter. Dette kan tolkes inn i formell forankring, eller gi behov og grunnlag for en formell forankring (Irgens, 2017). Hvis forankringen bare er formell, kan dette ifølge Irgens (2017) være til hinder for innovasjon og utvikling eller implementering. Gjennom oppfølgingsamtaler med informantene kom det frem at de hadde ulike meninger om hvordan kommunens vedtak om å innføre fysisk aktivitet som metode i undervisningen, var av betydning for lærernes forankring til utviklingsarbeidet eller ikke. Flertallet mente vedtaket påvirket implementeringen på en positiv måte. Dette kan være et resultat av tydelig ledelse som bruker informasjon, oversikt over organisasjonen og makt til å gjennomføre en top-down-styring (Jacobsen, 2012) uten innvendinger fra de ansatte. På den annen side er Rektor B svært uenig i utsagn om at et kommunalt vedtak kunne påvirke lærernes forankring til innovasjonen. Han viste til hvordan motivasjon for endring måtte komme fra lærerne selv, en bottom-up strategi (Jacobsen, 2012) for å skape forankring hos lærerne. Hvordan kommunale vedtak oppleves av skoleledere og skolenes personale, vil variere blant annet fra kommune til kommune ut fra deres valg av styringsmodeller og hvordan målene settes og kommuniseres til skolene (Berg, 2015).

Hvordan ledere av samme type innovasjon med samme type forutsetninger til sine ansatte kan ha ulik mening om betydningen av kommunens styring inn mot utviklingsarbeidet, kan også forklares gjennom begrepet legitimitet. En leders legitimitet ansees å være avgjørende for om han eller hun skal kunne utøve sin makt som leder (R. Amdam, 2016; Scott, 1998). I Scotts (1998) ulike mekanismer for

legitimitet blir det i denne sammenhengen aktuelt å trekke frem *regulativ legitimitet* fordi denne henspiller til ledere som henter legitimitet fra lover og regler vedtatt gjennom demokratiske prosesser. Vedtektene gir i denne studien legitimitet til å iverksette handlinger som i dette tilfelle implementeringen av fysisk aktivitet som metode i undervisningen. Denne legitimiteten vil ifølge Scott (1998) få aktørene i innovasjonen til å handle instrumentelt og etterleve regelverket for å unngå sanksjoner, eller for å oppnå belønning. Trolig er dette noen av mekanismene som gjør seg gjeldende når Rektor A, Rektor C og Rektor D ser kommunalt vedtak som avgjørende for lærernes forankring. Lærerne vet at innovasjonen er kommet for å bli. De opplever det som umulig å komme utenom. Rektor B viser også i sitt brev hvordan han spiller på disse mekanismene. Lærerne ved hans skole får være med og definere handlingsrommet for innovasjonen, men som han uttrykker det i sitt brev: «å si nei var ikke et alternativ». En annen forklaring kan likevel ligge i en forståelse av at regulativ legitimitet samsvarer med det Irgens (2017) kaller formell forankring. I så tilfelle viser graden av medvirkning som utøves (Shier, 2001) ved Rektor B og Rektor D sine skoler seg å være med på å omdanne formelle avtaler fra kommunalt nivå til reell forankring (Irgens, 2017) lokalt på skolene.

## 5.2 Informasjon

I empiri fra denne studien er alle informantene enig i at informasjon er en viktig strategi, og at lærere trenger nok informasjon for å kunne oppnå en forankring til skolens utviklingsarbeid. Skogen og Sørli (1992) forteller at den psykologiske barrieren utrygghet er en av de vanligste formene for motstand blant aktører som skal i gang med et innovasjonsarbeid. Denne barrieren vil være en hindring for å gi aktørene en følelse av å eie innovasjonen. Tilstrekkelig med informasjon til aktørene ansees å være den rette strategien i arbeidet med å trygge aktørene (Skogen & Sørli, 1992). Det er enighet blant informantene om at lærerne trenger informasjon som er forskningsbasert (Skogen, 2013). Slik informasjon vil øke innovasjonens legitimitet ved å underbygge hvorfor endringen er som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012). En kan likevel undre seg på om informasjon gjennom kurs og seminarer i kommunens regi kan tolkes på samme måte som rektorens bruk av kommunalt vedtak: at kommunen støtter opp om prosjektet, og at det styrker prosjektet i et top-down perspektiv (Jacobsen, 2012). Irgens (2017) viser også til en vanlig svakhet i norske



skoler ved implementering av nye skoleutviklingsprosjekter, der et strukturelt kunnskapssyn har ført til en formell forankring på kommunalt nivå, men ingen reell forankring på lokalt nivå (Irgens, 2017). Informasjon til lærerne i kommunal regi kan imidlertid også sees på som en strategi for å legitimere prosjektet. Evidensbasert informasjon vil gi vitenskapelige argumenter for å gå inn i prosjektet. Dette koblet med kunnskapsutvikling gjennom kollegaers erfaringer og utprøving vil være med på å påvirke lærernes forståelse av prosjektet og behovet for det, noe som igjen vil få lærerne til selv å ville gjennomføre prosjektet (Berg, 2015). En reell forankring er da etablert (Irgens, 2017).

I studiens funn er det noe ulike tanker om hvilken type informasjon, og mengde av denne, som bør vektlegges. På alle skolene som her er representert gjennom empiri, har lærerne vært med på kurs der de har fått informasjon om utviklingsarbeidet i forkant av implementeringen. Informasjonen har vært teoretisk, og vært med på å gi lærerne svar på hvorfor endringen er viktig, riktig og god (Jacobsen, 2015). Økt læring gjennom aktivitet, og økt aktivitet for bedre fysisk og psykisk helse er hovedargumenter for denne studiens utviklingsprosjekter (Skage & Dyrstad, 2016). Dette er argumenter det er vanskelig å motsette seg, og som i stor grad treffer viktige behov hos elevene. Likevel skriver Rektor B at han skulle hatt mer forskningsbasert opplæring av lærerne. Dette kan tyde på at måten hans lærere mottok informasjon på, ikke i tilstrekkelig grad klarte å motvirke utrygghet i hans personale. Dette kan skyldes ulike faktorer. Det er likevel nærliggende å sammenligne med Rektor A og C sine beskrivelser av hvordan informasjon ble overført til lærerne. Etter teoretisk opplæring på kurs fikk lærerne en praktisk innføring i utviklingsarbeidet. Alle ble med på undervisningsopplegg innenfor tradisjonelle, teoretiske skolefag som ble gjennomført med fysisk aktivitet som pedagogiske innlæringsmetoder. Lærerne tok raskt til seg de nye metodene, og trakk dem med inn i egen undervisning allerede dagen etter praktisk opplæring. Dette viser tydelig at lærerne føler trygghet overfor prosjektet og opplever det som nyttig (Kotter, 1996). I tillegg viser det hvordan vi kan oppnå læring gjennom praktisk arbeid (Manger, 2013). På den annen side vil ikke en praktisk opplæring alene heller kunne skape en fullkommen trygghet blant lærerne, da en praktisk innføring i fysisk aktivitet som metode ikke vil kunne argumentere for prosjektet som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012). Det ser her ut til at den beste informasjonen er tveegget.

Den bør innebære informasjon som gir lærerne forståelsen av prosjektets faglige begrunnelser, like mye som den vektlegger en praktisk opplæring som viser hvordan prosjektet vil påvirke lærerens arbeid i skolehverdagen. En gjensidig vektlegging kan virke å være en god oppskrift på hvordan en rektor kan trygge sine lærere i oppstarten av et utviklingsarbeid. Her vil formell forankring bli formidlet gjennom teoretisk opplæring, mens praktisk opplæring vil være en effektiv strategi for å nå en reell forankring lokalt på skolene (Shier, 2001). Tryggheten vil minske psykologiske barrierer i personalet, og lærerne vil komme nærmere følelsen av å være forankret til prosjektet (Skogen, 2013).

Informasjon er også en forutsetning for at lærerne skal kunne delta i planleggings- og beslutningsprosesser sammen med andre (Jacobsen, 2012). En lærer som ikke har informasjon om begrunnelser for et utviklingsarbeid, eller ikke vet hvordan den nye metoden vil arte seg i praksis, kan heller ikke vite hva som er gode planer eller tiltak for arbeidet. Under kapittelet om medvirkning ble Senges (1999) gruppelæring trukket frem som en god strategi for å utvikle visjon og mentale modeller sammen. Gruppelæring fordrer medlemmer som har utviklet sine mentale bilder og individuelle visjoner gjennom å motta informasjon om utviklingsarbeidet. Gjennom dette har lærernes utrygghet ovenfor arbeidet blitt minsket, og de føler i større grad personlig mestring med tanke på å kunne tenke innovativt, samtidig som man har en forståelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må ha for å kunne nå målet. Gjennom refleksjon ved gruppelæring samles gruppas hjerneintelligens. Dette vil resultere i bedre løsninger for organisasjonen (Senge, 1999).

### 5.3 Bruk av symboler

Et symbol eller en visjon kan være det som skal til for å få de ansatte til å trekke i samme retning og få organisasjonene til å nå sine mål (Bolman & Deal, 2014). I denne studiens empiri blir det ikke trukket frem noen konkret visjon ved noen av skolene som er representert. Allikevel vil det være mulig å argumentere for at alle skolene har elementer i sin interne terminologi som innehar visjonære trekk. Rektor A og Rektor B bruker ordet *vi* i sine fortellinger om hvor flinke lærerne er til å møte endringer eller arbeide med prosesser. Dette viser ledere som ønsker å inspirere sine ansatte (Bolman & Deal, 2014). På den annen side kan det virke som Rektor C gjennom mindre bevisste strategier likevel får tydelig frem innovasjonens høye prioritet. Markering av

milepæler vil fra den symbolske rammen kunne sees på som en seremoni eller et rituale (Bolman & Deal, 2014). Andre eksempler på ritualer kan være Rektor B sin samlingsdag med foreldre til stede. Dagen er satt av til å vise frem hvordan skolen arbeider med fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. En leder som bruker ritualer bevisst vil gjennom dette forsterke organisasjonens symbolske rammer og skape inspirasjon (Bolman & Deal, 2014).

Rektor D fortalte ikke om noen bevist strategi fra det symbolske perspektivet. Det fremkom likevel tydelig hva han anså som viktig å prioritere i skolens fellestid, der han ga tid til det han ønsket mer av, mens mindre viktige ting ikke ble prioritert. Gjennom dette påvirket han hvem som skulle være bærere av kulturen i organisasjonen (Bang, 2011). Rektor A forteller også om en selektiv utvelgelse (Bang, 2011) av nye lærere, der utlysninger omtaler skolens utviklingsarbeid og søker lærere som kan fylle krav i henhold til dette. De handlinger og valg en rektor tar, sender signaler om hva som er ønskelig, og hva som ikke er like viktig. Intervjuet ble i denne studien med på å trekke frem Rektor D sine ubevisste strategier i form av taus kunnskap (Filstad, 2016). Om Rektor D fikk en ønsket effekt i sitt kollegium gjennom ubevisste strategier, kan det likevel være grunn til å tro at bruk av bevisste strategier kunne ha gitt en enda bedre effekt. Det er en leders ansvar å legge til rette for en visjon som får de ansatte til å trekke i samme retning (Bolman & Deal, 2014). Det er også lederens ansvar å skape en felles forståelse i personalet av hva deres organisasjon ønsker å oppnå (Jacobsen, 2012). Felles forståelse vil også være med på å bryte ned eventuelle verdibarrierer blant de ansatte (Skogen & Sørli, 1992). En visjon må være inkluderende på den måten at alle i organisasjonen skal få det bedre gjennom felles arbeidsinnsats mot å nå visjonen (Jacobsen, 2012).

Rektorene ved alle skolene trakk ressurslærer frem som viktige støttespillere i arbeidet med å skape forankring i personalet. Ressurslærerne representerer her de verdiene som skolen ønsker å videreutvikle. De får rollen som helter eller heltinner (Bolman & Deal, 2014) i utviklingsarbeidet, og blir symbolet på hva skolen ønsker mer av. Det er likevel ikke alle lærere som kan innta rollen som ressurslærere. Kartlegging av lærernes kultur kan være med på å gi et godt overblikk over de ansatte, og hvem av lærerne som står i posisjon til å kunne utøve ressurslærerrollen på en god måte (Bang, 2011).

Det å skape et positivt omdømme som er med på å synliggjøre skolens verdier, vil også kunne sees på som arbeid fra den symbolske referanserammen (Bolman & Deal, 2014). I studiens empiri fremkom det for eksempel at Rektor A hadde opprettet en egen side for skolen på Facebook, og viste her frem eksempler på gode undervisningsopplegg. Rektor B arrangerte temadag med foresatte. Både Rektor A og Rektor B fortalte om positive oppslag i lokalaviser. Alle rektorene hadde en oppfatning av at deres skoler var kjent for sin satsning på fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. Deres oppfatning var også at lærerne var stolte av skolen de arbeidet på og arbeidet de sammen klarte å få til. Positivt omdømme kan være med på å styrke tilhørigheten blant lærerne. Dette er en viktig komponent i arbeidet med øke deres indre motivasjon for prosjektet (Jang et al., 2010). På den annen side skal en rektor vokte seg vel for å skape et bilde utad i lokalsamfunnet av skolens forfektete kultur, som ikke stemmer med skolens levde kultur innad (Bang, 2011). Arbeidet med å få et kollegium med på å trekke i samme retning, vil styrke deres forståelse av hva som er skolens viktige verdier (Jacobsen, 2012). I tillegg vil det å trekke i samme retning være med på å styrke tilhørigheten til gruppa som igjen er en viktig komponent i arbeidet med å trigge lærernes indre motivasjon (Jang et al., 2010). Arbeid med visjon blir derfor også arbeid med lærernes indre motivasjon. Dette fordrer at visjonsarbeidet utføres på en tilfredsstillende måte, der den utfordrer lærerne innenfor rammer som er realistiske å kunne oppnå (Jacobsen, 2012). En visjon som fremstår som urealistisk for lærerne, vil virke mot sin hensikt og skape motstand i personalet (Jacobsen, 2012). Skogen (2013) støtter dette og trekker også frem mangel på felles forståelse av visjonen som en vanlig barriere. Han hevder eierforhold i hovedsak bygges gjennom deltakelse i innovasjonsprosessen. I følge Senge (1999) finnes det ingen felles visjon før den er knyttet opp til personlige visjoner hos de ansatte i organisasjonen. Dette handler om å koble felles mål og felles verdier opp mot et felles fremtidsbilde av hvordan organisasjonen skal bli. De ansatte må føle at de eier visjonen, at den er en del av deres mål og verdier (Senge, 1999). Det vil derfor være viktig å involvere alle aktører i drøftinger og konkretiseringer av visjonen.

Gjennom gruppelæring vil enkeltindividets personlige mestring, mentale bilder og individuelle visjoner utvikle seg i samhandling med andre ansatte. Den vil føre frem til de beste resultatene, og enkeltindividene vil oppleve en raskere læring.

Gruppelæring er en strategi som vil være nyttig i arbeidet med å gjøre personlige visjoner om til en felles visjon for skolen (Senge, 1999). Gjennom dette vil lærerne øke sin opplevelse av å arbeide mot et felles mål som vil være med på å styrke deres følelse av tilhørighet og videre deres motivasjon for arbeidet (Jang et al., 2010). For å sikre at visjonen blir implementert hos alle, må den jevnlig bli snakket om og arbeidet med (Bang, 2011; Jacobsen, 2012; Skogen, 2013).

#### 5.4 Kontinuerlig prosess

Ledelse av et utviklingsarbeid der forankring blant deltakerne etterstrebes, vil være sammenfallende med Strategi O. Strategi O kan betraktes som en kontinuerlig prosess som ikke har et klart start- og sluttidspunkt (Jacobsen, 2012). Av studiens empiri fremkom det at en vellykket implementering tar lang tid, og at utviklingsarbeidet må bli satt i system av ledelsen. Rektor D skrev om hvordan engasjementet med arbeidet hadde en tendens til å dale når fokuset på det ikke var like sterkt. Rektor B mente forankringen til et utviklingsarbeid vil variere fra lærer til lærer og variere i styrke. Dette finner støtte hos Skogen (2013) som presiserer viktigheten av å arbeide kontinuerlig med å få lærerne til å føle at de eier prosjektet.

Alle informantene fortalte at deres tilstedeværelse som ledere var viktig, og at tydelige forventninger måtte formidles ut til lærerne. Dette finner vi også i Jacobsens (2012) strategi O, der støtte fra ledelsen er en viktig komponent. En rektors forventninger til lærerne bør dog være realistiske med tanke på i hvilken grad lærerne innehar tilstrekkelig kompetanse til å etterleve disse forventningene (Jacobsen, 2012). Der forholdet mellom forventninger og lærernes kompetanse ikke samsvarer, vil lærerne oppleve lite personlig mestring (Senge, 1999). Støtte fra ledelsen omhandler hjelp til å strukturere arbeidet som skal utføres. Det blir en balansegang mellom lederens evne til å systematisere lærernes arbeid på den ene siden, samtidig som han eller hun må ha evne til å delegere ut de arbeidsoppgavene som best utføres av lærerne selv (Jacobsen, 2012). Vi kan her trekke en parallell til Jang et al. (2010) sin autonomistøtte. Gjennom tilstrekkelig autonomistøtte vil lederens forventninger tre tydelig frem, samtidig som det blir gitt støtte til å innfri forventningene. Lærerne vil lettere kunne definere sitt handlingsrom (Irgens, 2011). Autonomistøtte vil også være viktig for utviklingen av indre motivasjon hos lærerne (Jang et al., 2010). Empiri som kom frem under evalueringen av Aktiv skole i Stavanger, viste til viktigheten av en ledelse som gjorde

individuelle tilrettelegginger for lærerne (Skage & Dyrstad, 2016). Lærere er ikke like, og bør ei heller behandles likt om en leder vil at de skal oppleve personlig mestring (Senge, 1999). Det fremkom også av studiens empiri at det ved alle skolene som her er representert, var blitt gjort individuelle tilpasninger. Rektorene mente dette var viktig for den enkeltes lærers mulighet til å etablere forankring for arbeidet.

Endring tar nesten alltid lang tid (Bang, 2011). Det er derfor interessant å trekke inn funn fra Rektor C sitt brev. Hun kunne fortelle om en vellykket og usedvanlig kort implementeringsperiode. Dagen etter praktisk opplæring tok flere lærere i bruk de nye metodene i sin undervisning. Dette viser at utviklingsarbeid ikke alltid møter tid som en praktisk barriere (Skogen & Sørli, 1992). Rektor C mente forklaringen på dette lå i at hennes lærere var utålmodige, de ønsket å komme i gang med en endring. Hun uttrykte at denne type arbeid var *savnet*, og at det var *naturlig* å gå inn i. Dette viser et kollegium som har en innovativ kultur, og som innehar en sterk endringskompetanse. Forklaringen kan ligge i tidligere positive erfaringer med endringsarbeid (Bang, 2011). Mye tyder også på at lærerne ser nytten av prosjektet (Kotter, 1996), og at de gjennom tilstrekkelig informasjon ser seg rede til å gå i gang med arbeidet (Skogen & Sørli, 1992). Lærerne har opparbeidet seg nok kompetanse, noe som fører til økt indre motivasjon (Jang et al., 2010) og følelse av personlig mestring (Senge, 1999).

Autonomi er en faktor som skaper refleksjon blant studiens informanter. Det er tydelig at samtlige informanter ser det som viktig å ha en sterk kontroll i starten av arbeidet med å innføre fysisk aktivitet som metode i sine skoler. De begrunner dette ut ifra tanken om at det vil sikre at alle lærerne kommer i gang med utviklingsarbeidet. Det skal ikke være rom for å unngå arbeid med den nye metoden. Dette fant også Madsen (2010) i sine studier. Videre ser informantene at de gjennom dette begrenser lærernes autonomi, noe som kan problematiseres opp mot det faktum at læreryrket fra et historisk og et dagsaktuelt perspektiv ansees å være et yrke med stor grad av autonomi (Helgøy et al., 2007). Informantene har derfor valgt å avgrense den sterke kontrollen av utviklingsarbeidet til å omfatte starten av prosessen. Når de opplever at metoden er innarbeidet, ønsker de å øke lærernes autonomi igjen. Dette støttes i Jang et al. (2010) sine teorier om autonomistøtte. Selvbestemmelse og struktur bør ikke representere motsetninger i oppstarten av et innovasjonsarbeid. Autonomistøtte vil derfor være en viktig forutsetning for å gi struktur i lærernes arbeid med den nye metoden. Utvikling

av indre motivasjon hos lærerne vil derfor kreve en leder som er tydelig tilstede og støtter lærerne (Jacobsen, 2012).

Av evalueringen ved Aktiv skole i Stavanger kom det også frem at veiledning og støtte i praksisfeltet var med på å sikre en vellykket implementering (Skage & Dyrstad, 2016). I en telefonsamtale med rektor og ressurslærer ved prosjektskolen ble det bekreftet at dette punktet i hovedsak omhandlet ressurslærerens økte kompetanse innenfor tema og deres avsatte tid til å veilede kollegaer. Ved alle skolene som er presentert i denne studien, er det blitt satset på ressurslærere. Dette er lærere som har fått delegert noe av ledelsens makt for å ta et spesielt ansvar med å innføre utviklingsarbeidet. Alle rektorene mente ressurslærerne var en viktig faktor i arbeidet med å skape forankring hos lærerne. Jacobsen (2012) viser hvordan ledelsen gjennom strategi O velger denne strategien for å få drahjelp inn i implementeringsarbeidet. Ressurslærere blir et bindeledd mellom lærerne og ledelsen, og skal være toneangivende i forhold til hvordan plan- og prosessarbeid bør gjennomføres (Jacobsen, 2015). På denne måten blir de med å yte autonomistøtte ovenfor øvrig lærerpersonale (Jang et al.,2010). En leder bør likevel være svært selektiv ved delegering av makt og ansvarsfulle oppgaver. Rektor D fortalte i denne studien at han burde etterspurt og sjekket mer rundt arbeidet lærerne gjorde. Dette kan skyldes delegering av for mye makt. En endringsagent må i likhet med de andre lærerne ikke få arbeidsoppgaver som de ikke har kunnskap til å mestre (Jacobsen, 2012; Madsen, 2010). En ressurslærer har gjennom spesiell opplæring opparbeidet seg kompetanse om utviklingsarbeidet som de andre lærerne ennå ikke har. Han eller hun er endringsagenter for skolen, og vil gå foran som gode eksempler for god praksis. I tillegg vil de kunne veilede andre lærere i deres oppstart med den nye metoden. Om denne opplæringen omfattet opplæring i ledelse av et utviklingsarbeid, kom ikke frem av studiens empiri. Ut ifra opplæringens omfang er dette likevel lite trolig. Det vil også her være viktig at ledelsen opptrer støttende og kun delegerer ut den makten det er forsvarlig å overlate til ressurslærerne. Mye tyder på at Rektor D delegerte for mye makt over på lærere som ikke hadde de rette forutsetningene for å bære dette ansvaret. Det vil påvirke kvaliteten på arbeidet på en negativ måte om ressurslærerne ikke opplever en sterk grad av personlig mestring (Senge, 1999). Når dette er poengtert, blir det likevel interessant å reflektere over det faktum at skole likevel har gjennomført en

vellykket implementering, og at rektor ved skolen opplever at skolens lærere har forankring til prosjektet. Rektors påstander blir ut ifra denne studiens empiri vanskelig å overprøve. Det kan likevel tenkes at rektor her har en oppfatning av virkeligheten som ikke helt stemmer over ens med lærernes oppfatning (Bang, 2011). Berg (2015) fant i sine studier at skoleledere ofte overvurderer virkningene av sitt eget arbeid. Informantene i denne studien fortalte at ressurslærerne måtte ha avsatt tid til å kunne utøve arbeidet sitt. I hovedsak fikk de noe nedsatt lesetid, og brukte denne tiden på innkjøp av undervisningsmateriell, møter med ledelsen eller veiledning av kollegaer. Nok tid vil også her være en avgjørende faktor for å lykkes (Skogen & Sørli, 1992). En ressurslærer uten tid vil følgelig ikke kunne utføre viktige arbeidsoppgaver. Det vil derfor være nødvendig at også ressurslærerne opplever autonomistøtte fra ledelsen (Jang et al., 2010).

Til tross for ressurslærerens delegerte makt og økte kompetanse innenfor utviklingsarbeidet, blir det viktig å ikke legge for mye ansvar over på disse lærerne. Som tidligere nevnt under kapittelet om medvirkning er det svært viktig å involvere lærerne i plan- og beslutningsprosesser (Skogen, 2013). Et lite antall ressurslærere som føler forankring til utviklingsarbeidet, vil ikke alene kunne klare å gjennomføre en vellykket implementering. Både ledelse og øvrige kollegaer må være med (Bang, 2011; Jacobsen, 2012; Madsen, 2010; Skogen, 2013). Et annet aspekt ved fenomenet makt er graden av personalansvar en ressurslærer skal måtte utøve. Det er en leders ansvar å sørge for at implementeringen av et utviklingsarbeid blir vellykket (Jacobsen, 2012). Ressurslærerne vil i sine roller delegeres noe mer makt enn hva de andre lærerne vil oppleve å ha i implementeringsarbeidet (Jacobsen, 2012). Her blir det viktig med en tydelig rolleavklaring for å sikre at ulike arbeidsoppgaver blir utført av riktig person (Bang, 2011). Det vil være selvfølgelig at ressurslærer gir veiledning til lærere som strever med å komme i gang med de nye metodene. På den annen side er det en leders ansvar å sørge for at lærere som ikke kommer i gang med arbeidet, tar imot veiledning.

Senges (1999) femte disiplin, systemtenkning, blir i stor grad oppfylt gjennom ressurslærernes arbeid. Ressurslærerne er viktige for å sikre implementeringen av et endringsarbeid. De har sammen med rektor et ekstra ansvar for gjennomføring av tiltakene som fører frem til målet (Jacobsen, 2012). Ressurslærerne er forbilder for sine kollegaer gjennom høy kompetanse og sine ressurser til å yte ekstra støtte. De blir



et bindeledd mellom lærerne og ledelsen, og vil kunne være med og legge til rette for en best mulig implementeringsprosess som forener ledelsens forventninger med nødvendig kompetanse og lærernes behov. Ved å skape gode møtearenaer for gruppelæring vil refleksjoner over sirkulære prosesser være med på å øke lærernes opplevelse av personlig mestring, utvide deres mentale bilder og forene deres visjoner (Senge, 1999). Videre vil den enkelte kunne få ekstra støtte til deler av arbeidet som oppleves vanskelig. På mange måter blir ressurslærerne de som forener de ulike disiplinene som må være tilstede for å kunne skape en lærende organisasjon, der lærere sammen arbeider for å utvikle organisasjonen de arbeider i.

Skogen og Sørli (1992) trekker frem praktiske barrierer som en vanlig form for motstand i arbeidet med en innovasjon. Denne vil være med på å hindre lærernes mulighet til å skape eierforhold til innovasjonen. Trolig er dette årsaken til at alle rektorene trekker frem materiell til undervisningen som en viktig faktor for å skape forankring for utviklingsarbeidet hos sine lærere. Uten nødvendig utstyr ville lærerne måtte starte arbeidet med å skaffe dette til veie selv. Dette ville vært en langt mer krevende prosess å gå inn i. Den ville kreve ressurser i form av tid og penger, noe som ville vært med på å forsterke de praktiske barrierene (Skogen & Sørli, 1992). Om ikke en tydelig ledelse går inn med klare føringer for dette arbeidet, ville lærerne i større grad måtte utvikle materialet på egenhånd. Det er lett å se potensiale for en dalende indre motivasjon i en slik endringsprosess. Uten tilstrekkelig autonomistøtte (Jang et al., 2010) vil komponentene tilhørighet og kompetanse bli satt på en hard prøve, da lærerne alene må utvikle sin kompetanse. Dette vil føre til lavere personlig mestring (Senge, 1999), samtidig som prosessen med å skape en reell forankring svekkes (Irgens, 2017).

Erfaringsdeling ble entydig trukket frem som en viktig strategi i arbeidet med å skape forankring for utviklingsarbeidet i personalet. Informantene fremhevet her fordelene ved det å dele gode eksempler, noe som fikk lærerne til å se nytteverdien av innovasjonen (Kotter, 1996). Gjennom deling av gode eksempler fra egen praksis vil lærerne også kunne oppleve å ha en god arena for gruppelæring (Senge, 1999). Gruppelæringen vil her også være med på å utvikle lærernes mentale modeller som er avgjørende for å utvikle organisasjonen. Ulike lærere som sammen kan dele erfaringer og reflektere over disse, vil kunne se flere muligheter for hvordan innovasjonen kan

være med og endre skolen. Samtidig som de gjennom høsting av hverandres erfaringer og refleksjoner over disse vil få et klarere bilde av hva som er realistisk å oppnå. Dette er viktige komponenter i arbeidet med å øke lærernes opplevelse av personlig mestring (Senge, 1999). En lærende organisasjon er en organisasjon som er god på å skaffe og transformere kunnskap, slik at man modifiserer sin kunnskap og skaffer seg ny kunnskap og forståelse (Garvin, 2000). Gjennom gruppelæring vil kompetansen blant lærerne øke (Senge, 1999). Dette vil være med på å styrke deres indre motivasjon for innovasjonen, noe som er en viktig forutsetning for å skape forankring i lærerpersonalet.

Det er likevel ikke gitt at en gruppe lærere som utveksler sine erfaringer, i etterkant av møtet vil sitte igjen med mer kompetanse enn det de hadde før møtet startet. I min empiri ble samarbeidsmiljøet i gruppelæringen løftet frem. Informantene trakk frem at kvalitetene åpenhet, deling og støtte måtte ligge til grunn i en gruppes atmosfære. Dette finner støtte hos Senge (1999) som hevder at en gruppes potensiale ikke kan få sitt fulle utløp, om ikke gruppas medlemmer har en felles oppfatning av hvordan kommunikasjonen i gruppa bør utføres. Det må legges vekt på mye dialog. Her må alle medlemmer få komme med sine erfaringer og refleksjoner, samtidig som de opplever å bli hørt av de andre medlemmene i gruppa (Senge, 1999). Videre vil det være nødvendig med konstruktive diskusjoner som får frem ulike aspekter. Gode diskusjoner fordrer trygge rammer. Med god kommunikasjon vil også Senges (1999) første kritiske dimensjon for gruppelæring være innen rekkevidde. Den omhandler det å utnytte gruppas fulle potensiale. Når medlemmer behandler hverandre med gjensidig respekt gjennom dialog og trygge diskusjoner, vil gruppas samlede hjerneintelligens lettere komme til uttrykk. Det samme gjelder deler av Senges (1999) andre kritiske dimensjon for gruppelæring som trekker frem hvordan gruppa må ha evne til å tenke innovativt samtidig som den klarer å strukturere kunnskapen gruppa utvikler. Det innovative og strukturelle må her ikke sees på som motsetninger, men heller to ulike sider av en strategi for utvikling av kompetanse. En leder bør til enhver tid vurdere hvilken grad av autonomistøtte gruppene trenger for å kunne fungere optimalt (Jang et al., 2010).

For å oppfylle Senges (1999) tredje dimensjon for gruppelæring vil fokus på god kommunikasjon og samhandling ikke være tilstrekkelig. En gruppe lærer av å dele

kunnskaper og ferdigheter med andre grupper. I arbeidet med å innføre fysisk aktivitet som metode i undervisningen vil det trolig være nødvendig å trekke dette prinsippet noe videre. I skolen foregår noe gruppelæring i trinnmøter, mens annen læring foregår i fagteam. Med variasjon over gruppesammensetninger vil ulike alderstrinn og ulike fagseksjoner krysse hverandre og gi innsikt i hverandres perspektiver. Dette vil være med på å gi gruppelæring på tvers av grupper. Enkeltindividet vil også gjennom deltakelse i ulike typer grupper utvikle en rikere forståelse for sine mentale bilder, og private visjoner vil møtes og utvikle seg sammen mot en felles visjon (Senge, 1999). Gruppelæring fordrer at medlemmene i gruppa enes om en felles måte å kommunisere på. Det kan være utfordrende å få til god kommunikasjon i mange ulike grupper. Det vil derfor være viktig at ledelsen ikke legger opp til gruppelæring i for mange ulike gruppesammensetninger. Om kommunikasjonen i gruppene ikke fungerer på en god måte, vil heller ikke medlemmene av gruppene oppleve å få økt sin kompetanse. I et slikt tilfelle vil (Senge, 1999) tredje dimensjon for gruppelæring falle bort.

Når enkeltmedlemmer opplever at de sammen med andre medlemmer i en gruppe er med på å skape utvikling, vil deres tilhørighet til denne gruppa øke (Jang et al., 2010). Tilhørighet styrkes gjennom god gruppelæring der mentale modeller utvikles, personlig mestring øker, og medlemmene opplever å trekke i samme retning (Senge, 1999). Erfaringsdeling er en god strategi for å øke læreres kompetanse og tilhørighet til utviklingsarbeidet. Dette er to av komponentene som vil være avgjørende for å skape indre motivasjon hos lærerne. Da indre motivasjon er med på å skape forankring, vil erfaringsdeling være med å skape dette.

Behov for styring på møtearenaer der fellesskap styrkes og kunnskap utvikles i lærende fellesskap, må ikke komme på bekostning av lærernes autonomi. Lærerne vil ikke kunne føle en forankring til utviklingsarbeidet om styring og strukturen på arbeidet blir for stram (Jacobsen, 2012; Jang et al., 2010). En leder som følger Strategi O vil gjennom overføring av makt og myndighet til sine ansatte måtte følge den enkelte opp, og på mange måter fungere som en trener for dem (Gjerde, 2010). Autonomi hos deltakerne skapes gjennom delegerende og støttende adferd hos ledelsen (Jacobsen, 2012).

## 6 Avslutning

Hensikten med denne studien var å finne betydningen av begrepet forankring og se hvilke ledelsesstrategier som kunne føre til at forankring ble etablert i et lærerpersonale. Studien tok utgangspunkt i fire rektorers tanker, kunnskap, handlinger og erfaringer (Grønmo, 2016) fra et vellykket forankringsarbeid med fysisk aktivitet som metode i ordinær undervisning. Først ble det nødvendig å finne betydningen av begrepet forankring. Fragmenter fra ulike faglitteratur ble koblet sammen og gjennom en teoretisk diskusjon, delvis styrt av funn fra mine data, samlet til følgende definisjon: Forankring i et personale henspiller til en følelse av å være knyttet til innholdet og verdiene i en innovasjon eller endringsprosess. Denne følelsen fordrer en kontinuerlig prosess der skolepersonalet gjennom tilgang til nok informasjon og tilstrekkelig medvirkning, utvikler felles forståelse av hvor de skal og en indre motivasjon for arbeidet. Den teoretiske referanserammen tok hovedsakelig utgangspunkt i teorier om innovasjon og utvikling i skolen (Irgens, 2011, 2017; Skogen, 2013; Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Skogen & Sørli, 1992), Strategi O (Jacobsen, 2012) og lærende organisasjon (Aasen & Amundsen, 2011; Senge, 1999).

Da forståelse av begrepet forankring var fastsatt gjennom min definisjon, ble det videre arbeidet å finne ut hvordan rektorer arbeider for å lykkes med forankring hos sine lærere. Dette ble belyst gjennom data fra brevmetode og oppfølgingsintervju. Analyser fra studiens empiri ledet frem til de fire teoretiske hovedkategoriene: medvirkning, informasjon, bruk av symboler og kontinuerlig prosess. Disse ble drøftet opp mot teoretisk referanseramme.

Medvirkning som faktor for å skape en følelse av å eie et utviklingsarbeid, har bred støtte innen forskning (Bang, 2011; Elvekrok, 2006; Irgens, 2011, p. 43; Skage & Dyrstad, 2016; Skogen, 2013; Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Skogen & Sørli, 1992). Rektor B og Rektor D hadde arbeidet svært bevisst med medvirkning på et høyt nivå (Shier, 2001), og så dette som en viktig forklaring på implementeringens vellykkethet. Rektor A med liten vekt på medvirkning, og Rektor C som ikke hadde lagt noen vekt på medvirkning, forklarte vellykket implementering med nytteverdi (Kotter, 1996) og kultur for endringsvilje (Bang, 2011). Dette indikerer at lærere som opplever endring som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012), ikke må delta i plan- og

beslutningsprosesser for å kunne etablere forankring til et utviklingsarbeid. Det sier likevel ikke at medvirkning er bortkastet tid. Medvirkning vil alltid forsterke lærernes følelse av å være forpliktet til gjennomføringen av prosjektet (Irgens, 2017).

Informasjon er en forutsetning for å minske motstand blant lærerne (Berg, 2015; Skogen, 2013). Teoretisk og praktisk informasjon fremstår ut ifra denne studiens empiri som en god kombinasjon. Rektor B og Rektor D ledet skoler der lærerne kun fikk teoretisk informasjon om utviklingsarbeidet. Begge disse rektorene mente i etterkant av implementeringen at det burde vært formidlet mer informasjon til lærerne. Rektor A og Rektor C var med på å lede prosjekter der lærerne fikk informasjon både teoretisk og praktisk. De anså mengden informasjon som tilfredsstillende. Teoretisk informasjon øker legitimiteten til utviklingsarbeidet, mens den praktiske informasjonen viser lærerne hvordan de nye metodene vil påvirke deres arbeid i skolehverdagen. Alle informantene bekreftet informasjon som en viktig forankringsstrategi.

Bruk av symboler vil først og fremst være med på å styrke tilhørigheten i lærerkollegiet ved at de her får et felles mål som de arbeider sammen imot (Bolman & Deal, 2014). I denne studien bruker Rektor A og Rektor B tidligere positive erfaringer med endringsarbeid til å skape narrativer om endringskompetansen som ligger i kollegiet. De trekker dette frem som bevisste strategier, og mener de er viktige for forankringsarbeidet fordi det gir tydelige signaler om hvilke mål og verdier skolen har. Strategiene er også med på å styrke tilhørigheten i kollegiet, noe som er med på å styrke lærernes indre motivasjon. Rektor A, Rektor B og Rektor C har fokusert på å skape positivt omdømme av skolen. De har alle fått mye positiv omtale i lokalpressen. Rektor A og Rektor C har opprettet en egen Facebook-side der de har lagt ut eksempler på gode undervisningsopplegg. Rektor B gjennomfører årlig en besøksdag for foresatte der skolens satsningsområde blir frontet. Rektor D har ikke drevet noen bevisst merkevarebygging, men opplever i likhet med de andre informantene at skolen har et godt omdømme grunnet sin satsning på fysisk aktivitet som metode i undervisningen.

Rektor A og Rektor B har arbeidet bevisst med strategier fra den symbolske rammen, mens Rektor C og Rektor D viste til ubevisste strategier. Mine funn tyder på at alle strategier, bevisste eller ubevisste, vil være toneangivende for lærernes arbeid. Om

lærere skal arbeide mot de samme målene, bør arbeid med en felles visjon være en åpen prosess som inkluderer alle.

Forankringsarbeid er en kontinuerlig prosess som tar tid. Alle informantene understreker viktigheten av å sette av nok tid til arbeidet med å implementere prosjektet. De trekker frem erfaringsdeling som en god strategi i dette arbeidet. Erfaringsdeling gir gruppelæring gjennom deling av gode eksempler, noe som fører til en økt forståelse av prosjektet som nyttig. Gjennom gruppelæring vil også mentale modeller bli utvidet, og forståelsen av hverandres individuelle visjoner vil kunne la seg forene i en felles visjon. Arbeidet øker lærernes kompetanse og tilhørighet, noe som er viktige komponenter i tilegnelsen til personlig mestring. Slik står Senges (1999) systemtenkning sentralt. Det at ledelsen jobber for å skape en lærende organisasjon vil styrke forankringen i personalet.

Alle informantene er også enig om at en eller flere ressurslærere har vært viktige i arbeidet med å implementere prosjektet hos lærerne. Ressurslærerne har gjennom ekstra opplæring og avsatt tid til å arbeide med prosjektet, blitt et bindeledd mellom rektor og lærerne. En ressurslærer hjelper til å holde fokus på prosjektet, delegeres noe ansvar for gjennomføring og går foran som et godt eksempel for de andre lærerne i kollegiet. Ressurslæreren hjelper på mange måter ledelsen å holde et overblikk over utviklingsarbeidet som Senges (1999) femte disiplin, systemtenkning.

Fordi forankring som begrep var lite belyst i faglig teori og forskning, har denne prosessen vært induktiv på den måten at jeg har måttet utdype begrepet selv, med utgangspunkt i dataene mine. Teorikapitlet tar for seg mye anerkjent teori om innovasjoner og endringsledelse, og det diskuteres frem en kobling til forankring. Men prosessen startet med å identifisere elementer i dataene fra brevene, som var felles, og som rektorene vurderte som viktige for forankringsarbeidet sitt. Det førte frem til foreløpige kategorier som utdyper forankring, og som samtidig kan brukes som strategier for å fremme forankring i personalet, og som igjen var med på å styre teoriutvalget for oppgaven. Slik kan en si at empiri fra fire rektorer har dannet utgangspunkt for teoriutvikling rundt begrepet forankring.. Fire rektorer må anees å være et lite utvalg, noe som har gitt mulighet for dybde. Det ville være interessant å følge opp studiens funn med kvantitative metoder, for mer systematisk å kunne se i

hvilken grad kategoriene fra denne studien ville blitt bekreftet gjennom en deduktiv tilnærming og for et større utvalg.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg forsket på begrepet forankring. Videre er begrepet sett i lys av hvordan forankring kan skje i et personale, og hvilke strategier som vil være avgjørende for å lykkes med dette arbeidet. Oppgaven bidrar med dette til å tydeliggjøre forankringsbegrepet som her defineres inn i kategoriene medvirkning, informasjon, indre motivasjon, symbolsk ramme og kontinuerlig prosess. Studien gir også et bidrag til å forstå forankring i personale som fenomen, og å gi en innsikt i hvordan skoleledere bør arbeide for å sikre forankring av utviklingsarbeider i sitt personale. Dette anser jeg å være et viktig bidrag til teori om hvordan skoleledere kan lykkes med implementering av utviklingsarbeider i skolen. Norsk skole har gjennom de siste tiår vært med på flere nasjonale skoleutviklingsprosjekter. Disse har vært viet stor oppmerksomhet og mange ressurser. Evalueringer av disse prosjektene viser imidlertid at de i liten grad er blitt forankret lokalt (Irgens, 2017). Denne studien går spesifikt inn i prosjekter der fysisk aktivitet skal innføres i ordinær undervisning. Dette fordrer store endringer i lærernes skolehverdag, og berøver dem deler av deres autonomi. Det kreves her mye av en leder som søker å forankre slike gjennomgripende endringer i sitt personale. Jeg anser derfor at funn fra min empiri kan ha overføringsverdi til andre typer utviklingsarbeider i skolen, noe som styrkes av at teori om innovasjon og utviklingsarbeid i skolen i stor grad støtter opp om mine funn. Det kunne være interessant å se på forankring ut fra forskjellige typer prosjekter, og om forankringsarbeid vil være likt i prosjekter som ellers er svært ulike. Forankring er som nevnt i innledningen brukt i forhold til mange flere faktorer enn forankring i personalet: politisk forankring, forankret i ledelse, forankring i forskning, forankring i praksis osv. Det hadde vært spennende å utforske forankring som noe større, med fokus på sammenhenger mellom flere av disse faktorene.

I videre forskning ville det også være interessant å følge opp de ulike kategoriene med kvantitative metoder, for i større grad å kunne underbygge hvilke strategier en leder bør følge, om han eller hun skal lykkes med å skape forankring til et utviklingsarbeid i sitt personale. Forståelse av forankring som noe mer enn et eierforhold eller eierskap ville også være forvitnelig å undersøke nærmere. I oppgaven blir flere av analysedelens kategorier i stor grad sammenfallende med Senges (1999) fem disipliner

for lærende organisasjon. Her ville det være interessant å se nærmere på en mulig koherens mellom lærende organisasjon og forankring i personalet.

Hovedkonklusjon i studien er at forankringsarbeid er en kontinuerlig prosess som fordrer systematisk og langsiktig arbeid med fokus på medvirkning, informasjon, visjon og lærernes indre motivasjon. Medvirkning bør inkludere alle nivåer i prosjektets hierarki, og være av en slik art at ledelsen delegerer deler av sin makt over på lærerne. Informasjon må være toegget, der teoretisk informasjon legitimerer prosjektet gjennom forskningsbaserte argumenter, mens praktisk informasjon gir lærerne muligheten til å definere sitt eget handlingsrom. Alle deltakere av utviklingsarbeidet må enes om en felles visjon, slik at de sammen kan arbeide mot å nå de samme målene. Ledelsen har hovedansvaret for at arbeidet lykkes, og bør i samarbeid med ressurslærer yte autonomistøtte til lærerne gjennom prosesser som fordrer tilhørighet og kunnskapsutvikling. Dette vil føre til indre motivasjon hos lærerne, og en vellykket implementering av utviklingsarbeidet.



## Litteraturliste

- Aasen, T. M. B., & 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.
- Amdam, J., & Veggeland, N. (2011). *Teorier om samfunnsstyring og planlegging*. Oslo: Universitetsforl.
- Amdam, R. (2016). Legitim leiarskap. *Stat & styring*, 26(4), 40-43.
- Andersen, L. B., Kriemler, S., & Hills, A. (2011). Physical activity and cardiovascular risk factors in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 871-876.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, P. J. (2015). Kommunal styring av skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori: NTNU.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews (pp. 886): BMJ Publishing Group Ltd and British Association of Sport and Exercise Medicine.
- Bies, R. J., & Tyler, T. R. (1993). The "Litigation Mentality" in Organizations: A Test of Alternative Psychological Explanations. *Organization Science*, 4(3), 352-366. doi:10.1287/orsc.4.3.352
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for lærende skoler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (K. M. Thorbjørnsen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn "fysisk aktivitet" ; skolen endres - debatten uteblir. *Bedre skole*, 29(4), 20-27.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. doi:10.1086/448619
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalin, P. (1978). *Limits to Educational Change?* London: Palgrave Macmillan.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik : kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Datatilsynet. (2018). Lover og regler: Journalistiske, akademiske, kunstneriske og litterære formål. Retrieved from <https://www.datatilsynet.no>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Elvekrok, I. (2006). *Medvirkning : mer enn medvirkning : effekter av ulike medvirkningsformer i strategiske endringsprosjekt*. Norges handelshøyskole, Bergen.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Fitzgerald, R., Graham, A., & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over

- recognition: exploring the promise of dialogue. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation* (pp. 293-305). London: Routledge.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action : a guide to putting the learning organization to work*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Giorgi, A. (1989). The Question of Validity in Qualitative Research. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2012). *Kontekstuell veiledning: Snakke sammen, tenke sammen - lære sammen* (F. U. Kärki & A. K. Ulvestad Eds.).
- Gjerde, S. (2010). *Coaching : hva - hvorfor - hvordan* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M. (2008). Advances in Mixed Methods Research. In B. Manfred (Ed.), *2 Troubles with Triangulation* (pp. 22). London: London: SAGE Publications Ltd.
- Helgøy, I., Homme, A., & Gewirtz, S. (2007). Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of Regulation in Education. *European Educational Research Journal*, 6(3), 198-202. doi:10.2304/eerj.2007.6.3.198
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? . *Harvard business review*, 81(1), 87.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. In M. Aas & J. M. Paulsen (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole* (pp. 275-292). Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kommunetorget. (2019). Kommunetorget.no - for planlegging av folkehelse og rusarbeid i kommunene. Retrieved from <http://www.kommunetorget.no/Temaomrader/Rusmiddelpolitisk-handlingsplan/Hvordan-komme-raskt-igang-med-planarbeidet/Slik-legger-du-opp-planarbeidet/Viktige-planpoeng-steg-2-/Hvordan-forankre-planen/>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Locke, E. A., & Schwegler, D. M. (1979). Participation in Decision Making. In B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 265-339). Greenwich: Connecticut: JAI Press.
- Lubans, D., Morgan, P., Cliff, D., Barnett, L., & Okely, A. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. doi:10.2165/11536850-000000000-00000
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Madsen, J. (2010). Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? In M. Ekholm, T. Lund, K. Roald, & B. Tislevoll (Eds.), *Skoleutvikling i praksis* (pp. 151-167). Oslo: Universitetsforlag.

- Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg. ed. Vol. 1). Bergen: Fagbokforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. ed. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringsloven. (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Scott, W. R. (1998). *Organizations : rational, natural, and open systems*. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. doi:10.1002/chi.617
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv: Oplandske Bokforlag.
- Skage, I., & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 83(5), 20-25.
- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring : en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tisdall, E., & Kay, M. (2010). Governance and participation. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation : perspectives from theory and practice* (pp. 318-329). London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

# Vedlegg 1

**Tema:** Forankring i personalet

**Problemstilling:** Hva er forankring og hvordan kan en skoleleder lykkes med å skape forankring i personalet ved innføring av fysisk aktivitet som metode i undervisningen?

## Om brevmetoden:

Svarene bør være utfyllende og utformes som hele setninger. Av forskningsetiske hensyn kan ikke svarene sendes via epost. En minnepenn og en ferdig frankert konvolutt er tilsendt deg i posten. På denne måten kan du laste dine svar over på minnepennen, og sende dem i retur til meg som et lite, digitalt brev.

## Spørsmål til fire skoleledere:

1. Hvordan forstår du begrepet forankring og hva kan være kjennetegn på at implementering av et prosjekt har blitt forankret hos lærerne? (Gi gjerne konkrete eksempler.)

**Svar:**

2. Hvordan gikk du frem for å sikre forankring hos lærerne i implementeringen av fysisk aktivitet som metode? (Hvordan tenkte, planla og handlet du? Underbygg gjerne med konkrete situasjoner og hendelser.)

**Svar:**

3. I etterkant av implementeringen; hva tenker du fungerte, og hva burde vært gjort annerledes?  
(Hva ville du gjort likt? Er det noe du ville forsterket? Noe som kunne vært utelatt? Er det noe du i ettertid har sett at du burde ha gjort?)

**Svar:**