

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Tre rektorers syn på innføringen av LOG-modellen i skolen.

«... LOG-modellen er den mest detaljerte dreieboken, i et utviklingsprosjekt, som jeg noen gang har sett».

Anja Storvoll Stenhaug

Masteroppgave i utdanningsledelse, PED – 3902, mai 2019



Sammendrag

NIFU gjennomførte i 2014 en undersøkelse blant lærere, som viste at åtte av ti lærere i løpet av de tre siste årene har hatt elever med psykiske vansker. Undersøkelsen viste at lærerne ytret ønske om at skolen skal arbeide mer systematisk med elevenes psykiske helse. Både for å forbygge psykiske utfordringer og for å fremme en god psykisk helse hos elevene.

«Et lag rundt eleven» oppstod som et resultat av tidligere forskningsprosjekt om flerfaglig samarbeid i skolen. Disse forskningsprosjektene viste at det trengtes en systematikk rundt arbeidet med å få til et økt flerfaglig samarbeid i skolen. På bakgrunn av dette valgte forskere ved OsloMet i samarbeid med UiT å starte forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven». Forskningsprosjektet skal gi ny kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte.

Det er fire kommuner i landet som skal delta i forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven». Forskningsprosjektet er en klyngerandomisert effektstudie hvor halvparten av grunnskolene i de fire kommunen er trukket ut til å være tiltaksskoler, mens resterende grunnskoler er sammenligningsskoler. Forskerne i prosjektet har laget en systematisk modell, kalt LOG-modellen, som skolelederne skal bruke i innføringen av «Et lag rundt eleven». Forkortelsen LOG står for Ledelse, Organisering og Gjennomføring.

I forbindelse med innføringen av «Et lag rundt eleven» ønsket jeg å finne svar på problemstillingen:

Hvilke erfaringer sitter rektorer igjen med etter innføringen av «Et lag rundt eleven»?

Jeg benyttet kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming for å finne svar på problemstillingen. I tillegg har jeg brukt ledelse og organisasjonsteori for å ramme inn det hele. Ved hjelp av en blanding av strukturerte og halvstrukturerte intervju med tre rektorer i tiltaksskolene samlet jeg funnene som ble meningsfortettet i analysene.

I resultatet og hovedfunnet fremkommer det at å bruke LOG-modellen, har påvirket rektors arbeid i å lede et utviklingsarbeid på egen skole.

Forord

Jeg har i alle år hatt stor glede av å tilegne meg nytt fagstoff, og å skrive individuelle oppgaver. I løpet av utdanningen Master i utdanningsledelse er det blitt en god del oppgaver som er skrevet, levert og godkjent. Jeg har fra første dag i studiet sett frem til å skulle skrive selve masteroppgaven; tenk å være så heldig å få bruke et helt år på å skrive en oppgave.

Ikke visste vel jeg at jeg i løpet av alle disse refleksjonsnotatene, mappeleveringene og eksamenene skulle gå så tom for tanker, ideer og setninger. Ei heller hadde jeg tatt i betraktning at jeg i løpet av disse fire årene skulle skifte jobb to ganger og til slutt ende opp i en rektorstilling det samme året som masteren skulle leveres. Da jeg startet veien mot mastergraden jobbet jeg på niende året som lærer på en ungdomsskole, og var ressurslærer i norsk i kommunen. Høsten 2016 begynte jeg som avdelingsleder på en annen barneskole i byen. Jobben som avdelingsleder var en etterlengtet og høyt ønsket stilling, som jeg hadde jobbet målbevisst opp mot. Jeg gledet meg veldig til å ta fatt på min nye jobb, hvor jeg kunne få tatt i bruk den ledelsesteorien jeg hadde opparbeidet meg i løpet av studiet. Noe jeg har fått enda mer bruk for i min nåværende stilling som rektor.

Det er mange som bør takkes for at jeg har kunnet gjennomført studiet *Master i utdanningsledelse*. Mine tidligere rektorer som lot meg få delta på alle samlingene i tre av disse fire årene. Alle de gode foreleserne jeg har hatt gjennom studieårene på Universitetet i Tromsø. De har vært svært dyktige, nære og støttende, og en av de største årsakene til at jeg har lært så ufattelig mye.

En stor takk til Torbjørn Lund, min dyktige veileder gjennom masterskrivingen. Du har oppmuntret meg, stilt kritiske spørsmål til oppgaven og hele tiden fått meg til å utvide blikket mitt. I tillegg har du vært lett tilgjengelig og fullt tilstede i veiledningsfasen.

Jeg vil også få takke informantene mine som, i en hektisk rektorhverdag, velvillig stilte opp til intervju.

Til slutt vil jeg takke min alltid støttende, og av og til bekymrede familie. Jentene mine Susanne og Annie, som hele tiden er så omtenkssomme og minner meg på om at ikke

hele tilværelsen min må dreie seg om forskning. Min snille, tålmodige og morsomme mann som har pushet, trøstet, oppmuntret og gitt meg masse kjærighet underveis i skrivingen. Kjære familien min, som jeg er så inderlig glad i; jeg lover at nå skal det gå noen år før jeg skal studere igjen.

15. mai 2018

Anja Storvoll Stenhaug

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	V
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	4
2 Forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven»	4
2.1 LOG-modellen	5
3 Teoretisk perspektiv	9
3.1 Ledelsesperspektiv i politiske organ	10
3.2 Kort om hva forskning sier om ledelse	11
3.3 Hva er god skoleledelse?.....	12
3.3.1 Elevsentrert ledelse	13
3.3.2 Distribuert ledelse	15
4 Organisasjonsteori	16
4.1 Dekontekstualisering og kontekstualisering.....	18
4.2 Translasjonskompetanse	18
4.3 Oppsummering.....	21
5 Forskningsstrategi	21
5.1 Metode	21
5.2 Vitenskapsteori.....	22
5.3 Kvalitativ metode.....	23
5.3.1 Styrker og svakheter.....	24
5.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
5.4.1 Utforming av intervjuguiden.....	27
5.4.2 Utvalg av informanter	28
5.4.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene	30
5.5 Validitet og reliabilitet	31
5.6 Analyse i kvalitativ forskning	34

6 Resultater og analyse av resultater	36
6.1 Koding og analyse av datamaterialet	36
6.1.2 Begrepsdefinisjoner	37
6.2 På hvilken måte har LOG-modellen bidratt til fortetning av samarbeid.....	38
6.2.1 Utvikling av lærersamarbeid	38
6.2.2 Samarbeid mellom lærerne og flerfaglige aktører.....	39
6.2.3 Samarbeidet innad i tverrfaglig team.	39
6.2.4 Hovedfunn.....	40
6.3 I hvilken grad har LOG-modellen endret systemene i organisasjonen?.....	40
6.3.1 Hyppighet på møter og planfestet tid	40
6.3.2 Møter med eksterne aktører	41
6.3.3 Hovedfunn knyttet til systemene i organisasjonen.....	41
6.4 På hvilken måte har LOG-modellen ført til endringer knyttet til lærernes arbeid med forebygging?	42
6.4.1 Hovedfunn knyttet til forebygging.....	43
6.5 Hvilken oppfatning har lederne av hvordan LOG-modellen har innvirket på rektors måte å lede utviklingsarbeid på egen skole.	43
6.5.1 Hovedfunn.....	45
6.6 Hvilke kritiske områder belyser rektorene under innføringen av «Et lag rundt eleven»?.....	45
6.6.1 Hovedfunn.....	47
6.7 Variasjonen i de ulike skolene	47
6.8 Kort oppsummert	47
7 Drøfting og svar på problemstilling	48
7.1 Drøfting relatert til samarbeid.....	48
7.2 Drøfting relatert til systemene organisasjonen.....	50
7.3 Drøfting relatert til forebygging.....	52
7.4 Drøfting av hvordan LOG-modellen har innvirket på rektors måte å lede utviklingsarbeid på egen skole.....	53
7.5 Drøfting rundt kritiske områder rektorene belyser under innføringen av «Et lag rundt eleven».	54
7.6 Svar på problemstillingen	54
8 Konklusjon og avslutning	55

Litteraturliste	57
Illustrasjonsliste	60
Vedlegg.....	61

1 Innledning

En undersøkelse blant lærere, gjennomført av NIFU¹ i 2014 viser at åtte av ti lærere i løpet av de tre siste årene har hatt elever med psykiske vansker som de mente trengte hjelp. I den samme undersøkelsen sier lærerne at de ønsker et systematisk arbeid rundt disse elevene, men føler selv at de mangler både kompetanse, tid og ressurser til å hjelpe disse elevene. I opplæringslovens § 15-8 ble det i 8. juni 2018 tilføyd at skolen: «skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar»². For å få til dette kreves det et kontinuerlig og godt samarbeid mellom de flerfaglige samarbeidspartene i skolen.

Et slikt samarbeidet krever at skoleledere kan lede, organisere og få til dette arbeidet, slik at lærerne skal kunne gjøre en forskjell for elevenes læringsmiljø og læringsresultat. Robinson (2015) mener at lederne må sette tydelige mål for dette arbeidet og sørge for ressurser til å arbeide med disse målene. I tillegg må de jobbe tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge med om og hvordan de nås (Robinson, 2015). Det nødvendiggjør også at skolelederne legger til rette for god samhandling mellom ledere, medarbeidere og eksterne aktører om for eksempel helsesykepleier, kommunepsykolog og veileder fra PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste).

For å få til et godt flerfaglige samarbeid i skolen, må det foreligge noen overordnede strategier og måter å organisere det flerfaglige samarbeidet på. OsloMet i samarbeid med Universitetet i Tromsø startet forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven»³. Forskningsprosjektet skal gi ny kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte. Det er fire kommuner i landet som deltar i forskningsprosjektet. I min kommune er det fem skoler som er trukket ut til å være med i «Et lag rundt eleven». Disse skolene skal følge en modell for et systematisk opplegg for ledelse, organisering og gjennomføring av en utviklingsprosess for å oppnå bedre flerfaglig samarbeid. Modellen blir kalt LOG-modellen⁴ og forkortelsen står for Ledelse,

¹ www.nifu.no/news/onsker-mer-systematisk-arbeid-med-psykisk-helse-i-skolen/

² <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-8>.

³ <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/etlagrundteleven>

⁴ (Vedlegg 2)

Organisering og Gjennomføring. Denne oppgaven handler om hvilke erfaringer tre skolelederne har gjort seg i gjennomføringen av prosjektet.

1.1 Bakgrunn

Norsk skole har vært gjennom flere større og indre reformer de siste tjue årene. Trenden New Public Management som styringsmodell har resultert i en betydelig delegering i mange kommuner. Ottesen & Møller (2010) hevder at stadig nye økonomiske og sammensatte administrative oppgaver er blitt delegert fra kommunene til skolen. Dette har ført til at rektor har fått nye omfattende oppgaver og ansvar.

Jeg arbeider i en utviklingsorientert kommune, som har deltatt i flere av de nasjonale reformene blant annet Vurdering for læring, Ungdomstrinn i utvikling og Tett på realfag. Skolesjefen i kommunen jeg jobber i har vært veldig tydelig på at det er rektorene som har det overordnede ansvaret for utviklingsarbeidet ved skolene i kommunen. Selvfølgelig er det ulike lederstiler, personalgrupper, kulturer, verdier og dynamikker rundt om på de ulike skolene. Jeg har, gjennom min rolle som ressurslærer i kommunen, sett at det er stor forskjell på hvordan skolelederne ved ulike skolene klarer å oversette og implementere de ulike nasjonale satsningene.

I 2010 kom skolene i kommunen med i den nasjonale satsningen Vurdering for læring. I den forbindelse startet kommunen opp med dialogsamlinger hvor skoleeier, skoleledere og en utvalgt gruppe med lærere fra hver skole i kommunen deltok. Dialogsamlinger var en måte å organisere og drive innføring av utviklingsarbeid på. Dette skulle hjelpe skolelederne til å oversette og innføre de forskjellige nasjonale satsningene og forskningsprosjektene i skolen. Siden den gang har dialogsamlinger vært brukt både i innføringen og i gjennomføringen av alle skoleutviklingsprosjekt i kommunen.

Det er rektors rolle å lede utviklingsarbeidet på egen enhet, selvfølgelig med støtte i resten av skoleledelsen. Men, hvilken kompetanse har rektor på å lede, oversette og implementere utviklingsarbeid? LOG-modellen som rektorene skal bruke i innføringen av «Et lag rundt eleven» har en tydelig systematikk til hvordan skolelederen skal lede og følge opp dette arbeidet. Kravene LOG-modellen er at skoleleder skal sørge for at utviklingsarbeidet på skolen skjer i henhold til veilederen, skal etablere og lede styringsgruppen, skal sørge for

at hovedaktivitetene blir tatt inn i skolen årshjul og skal loggføre arbeidet med utviklingsprosjektet (Vedlegg 2, s. 5).

Kommunens historikk med prosjekter som skal bidra til bedre læringsmiljø knyttes tilbake til deltakelse i PALS Skolene i kommunen har i alle år er svært opptatt av elevenes læringsmiljø. Det var en av grunnene til at skolene startet opp med PALS i 2006 PALS står for "Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen". Det er en skoleomfattende modell hvor alle ansatte skal arbeide systematisk og forebyggende med elevene. De ansatte skal legge vekt på positiv involvering og oppmuntring, og skal gi forutsigbare reaksjoner på negativ adferd. I 2013 startet kommunen, som et ledd i dette, opp med Trivselsledere. Trivselsledere er elever som gjennom organiserte aktiviteter i friminuttene, skal bidra til å bedre samholdet og skolemiljøet. Selv om både PALS og Trivselslederprogrammet har vært vellykket skolene i kommunen, viser elevundersøkelsene og det økende antallet med elever med dårlig psykisk helse at skolene må gjøre noe mer. Når tilbudet om å delta i forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven» kom, var det en selvfølge at kommunen skulle delta.

1.2 Problemstilling

«Et lag rundt eleven» oppstod som et resultat av «Et lag rundt læreren»⁵ og «Flerfaglig kompetanse i skolen»⁶, som kort fortalt viste at det trengtes en systematikk rundt arbeidet med å få til et økt flerfaglig samarbeid i skolen. «Et lag rundt eleven» er en klyngerandomisert effektstudie hvor alle grunnskolene i de deltagende kommunene deltar i evalueringen. Halvparten av skolene i kommunen blir tilfeldig trukket ut til en tiltaksgruppe, og halvparten blir en sammenligningsgruppe. Skolene i tiltaksgruppen skal følge LOG-modellen. Undersøkelsen vil gi svar på om LOG-modellen forbedrer det flerfaglige arbeidet slik at læringsmiljø, læringsutbytte og opplevd profesjonell kompetanse blir bedre enn i skoler som ikke bruker modellen. LOG-modellen

⁵ https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf

⁶ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>

implementeres og evalueres i samarbeid med forskere fra OsloMet og Universitetet i Tromsø. En viktig del av LOG-modellen er at skoleleder og skoleeier leder utviklingsarbeidet i kommunen og på skolen.

Det at skolelederne har fått en så sterk oppmerksomhet i «Et lag rundt eleven», gjør det interessant å se nærmere på hvordan de har tolket og forstått sin rolle som den som skal iverksette modellen på sin egen skole. Jeg har intervjuet tre av rektorene og har reist følgende problemstilling i mitt forskningsprosjekt:

Hvilke erfaringer sitter rektorer igjen med etter innføringen av «Et lag rundt eleven»?

1.3 Oppgavens oppbygning

Første kapittel er innledningen av oppgaven, dens bakgrunn, problemstilling og oppbygning. Kapittel to beskriver LOG-modellen. I kapittel tre presenterer jeg teorigrunnlaget. Det fjerde kapittelet består av organisasjonsteori. Kapittel fem omhandler metodevalg og forskningsdesign, mens kapittel seks presenterer funnene og analysen av dem. I det syvende kapittelet er drøftingen og svaret på problemstillingen, mens det åttende kapittelet består av konklusjon og avslutning på oppgaven.

2 Forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven»

«Et lag rundt eleven» kom i gang som et resultat av forskning- og utviklingsprosjektene «Et lag rundt læreren» og «Flerfaglig kompetanse i skolen», som også var gjennomført av forskere fra OsloMet. Disse to delprosjektene handlet om samordning og bruk av flerfaglig kompetanse, og bruk av andre yrkesgrupper i skolen for å støtte barn og unges oppvekst, utvikling og kvalifisering. Disse prosjektene, på lik linje med «Et lag rundt eleven», presenterte ulike modeller for et flerfaglig samarbeid i skolen.

I rapporten «Et lag rundt læreren» (Borg, Dale, Fossetøl og Jarning, 2014) kom det frem at:

Sjansene for gode resultater synes å øke hvis det inngår elementer av systematikk, opplæring og veiledning (programmer) i prosessen med utvikling og implementering av nye og bedre modeller for bruk av flerfaglig kompetanse, og intervensjonene er av universell karakter. Dette innebærer at ledelsen er involvert og at det skjer systematisk rolle – og ansvarsavklaringer på klasse – og skolenivå. (s. 137)

Rapporten sier også at det i etterkant av forskningsprosjektet bør utvikles noen modeller som bør prøves ut på noen utvalgte skoler i Norge.

I «Et lag rundt eleven» har forskerne utviklet en modell som skolelederne skal bruke i innføringen av dette utviklingsarbeidet. Skolene skal følge en systematisk modell for ledelse, organisering og gjennomføring, kalt LOG-modellen. Denne modellen skal hjelpe skolene å oppnå bedre flerfaglig samarbeid. Med flerfaglig samarbeid menes skolens samarbeid med helsesykepleier, PPT, kommunepsykolog, barnevern, og andre profesjoner som skolen ser er nyttig å samarbeide med. Flere av forskerne i prosjektet deltar i et veiledningsteam som skal støtte tiltaksskolene i implementeringsarbeidet deres.

Forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven» startet høsten 2017. Kommunene Harstad, Lillehammer, Nedre Eiker og Ålesund skal prøve ut LOG-modellen i halvparten av sine barneskoler. Forskningsprosjektet har en varighet på tre år og finansieres av Utdanningsdirektoratet. Sluttrapportene i forskningsprosjektet skal leveres i juni 2020. Prosjekteier er Arbeidsforskningsinstituttet og prosjektleder er Ira Malmberg-Heimonen.

2.1 LOG-modellen

LOG-modellen er et systematisk opplegg som beskriver hvordan skoleleder skal lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet, «Et lag rundt eleven». Den er utgitt i en veileder som skal styre hele utviklingsarbeidet på den enkelte skole, og skal ikke distribueres til de andre skolene da dette er et randomisert forskningsprosjekt. LOG-modellen skal brukes for at skoleeier og skoleledere skal utnytte mulighetene knyttet til flerfaglig samarbeid bedre enn tidligere. Veiledningsheftet til LOG-modellen er delt i fire

deler som består av: LOG-modellen i korte trekk med hovedområder for utviklingstiltak, arenaer for utviklingsarbeidet, arbeidsformer og implementeringsstøtte, og aktivitetsplan for LOG-modellen (Vedlegg 2).

I tillegg til å oppnå bedre flerfaglig samarbeid, skal den sikre bredt forankrede prosesser og utvikle innovative tverrfaglige løsninger. Hovedmålet i LOG-modellen er å få til et bedre flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, øke kontakten mellom lærere og fagpersonene i ressursteamet, bedre læringsmiljøet og øke læringsutbyttet (Vedlegg 2, s. 2). Viktige momenter i LOG-modellen er at skoleeier er den som skal lede og iverksette utviklingsarbeidet i kommunen, og skoleleder skal lede utviklingsarbeidet på skolen. Personalet skal involveres i dette arbeidet gjennom dialogkonferanser som har til hensikt å sikre en bred medvirkning. Utviklingsarbeidet skal i størst mulig grad bruke de eksisterende møteplassene, og skoleleder har ansvaret for at møtepunktene blir lagt inn i skolens årshjul.

Ved å bruke LOG-modellen vil skoleleder opprette og videreføre samarbeidsarenaer der relevante aktører får kunnskap om hverandres kompetanse. På disse arenaene får de ulike aktørene diskutert erfaringer, ideer og konkrete forslag i utviklingsarbeidet. Dette gjelder både utforming av utviklingstiltak og innarbeiding av resultatene, fra utviklingsarbeidet til daglig drift.⁷ Utviklingstiltakene utarbeides av lærerne, både på dialogkonferansene og på trinnmøtene. Forslagene til utviklingstiltak leveres deretter skriftlig til styringsgruppen for godkjenning. Styringsgruppen, med skoleleder som leder, analyserer utviklingstiltakene og presenterer tiltakene som er kommet frem for ressursteamet. Deretter beslutter styringsgruppen hvilke tiltak skolen skal starte opp. Et eksempel på et slikt tiltak kan være:

Mål: Gjøre elevene tryggere på hverandre og skape mer positiv samhandling mellom flere av elevene.

Tiltak: Mer fokus på det som er positivt; ros, forsterket positiv tilbakemelding. Ukentlige klassemøter i klassering med aktuelle tema for klassen. Korte sekvenser med leker/øvelser som handler om relasjoner. Dele klassen i læringspartnere, som består i 2-3 uker om gangen.

⁷ Veiledningsheftet til skoleeier og skoleleder (2011)

I dette tiltaket kan styringsgruppen velge å koble helsesykepleieren opp mot denne læreren. Deretter kan de starte et samarbeid og se på hvordan de kan arbeide i klasserommet for å skape et tryggere klassemiljø for elevene. Slik kan vi både oppnå et bedre flerfaglig samarbeid på skolen, og økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteamet, noe LOG-modellen har som to av sine mål (Vedlegg 2, s. 2)

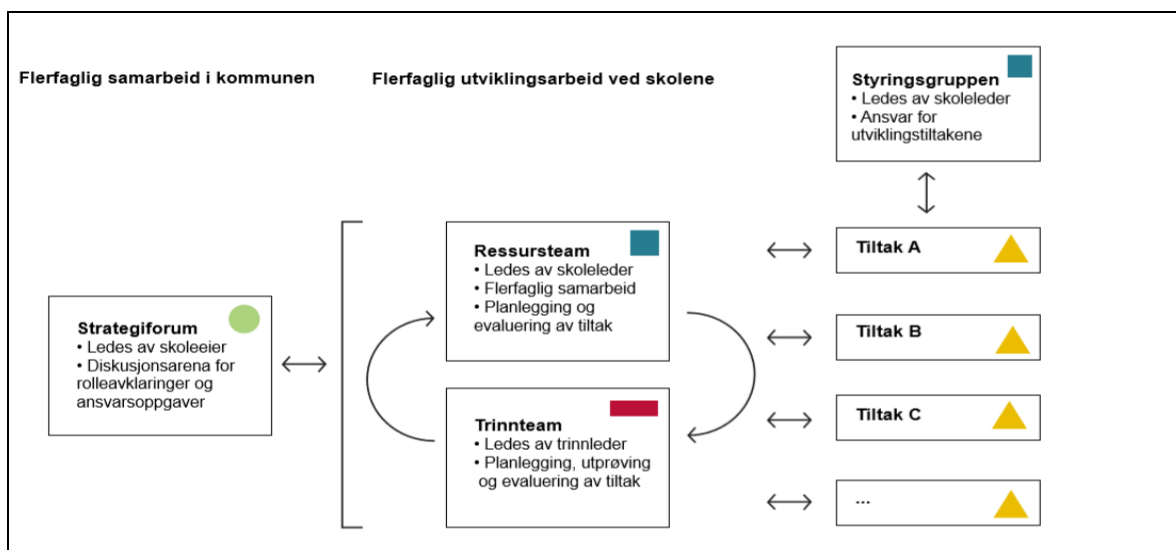
I LOG-modellen er det beskrevet fire faste møtearenaer som skal dannes og brukes. Disse fire er:

1. Styringsgruppen, som består av skoleleder, trinnteambleder (5.-7. trinn) og en av de tverrfaglige aktørene. Denne gruppen skal møtes etter behov i 2017 og minst to ganger pr. halvår i 2018. Styringsgruppen er tenkt å være en støtte for skoleleder i utviklingsarbeidet, og skal planlegge og gjennomføre de skolevise dialogsamlingene. Gruppen skal også analysere forslagene til de utviklingstiltakene som kommer fram på dialogkonferansene, presentere forslagene og beslutte hvilke tiltak skolen skal starte opp. Styringsgruppen skal også følge opp framdriften av arbeidet med utviklingstiltakene, og beslutte hvilke tiltak som skal bli en del av den daglige driften (Vedlegg 2, s. 5).

2. Ressursteamet, bestående av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteambledere (5.-7. trinn), helsesykepleier, veileder fra PPT og barnevern. Det er viktig at alle kjenner til den enkeltes kompetanse i dette teamet, og hvordan denne kompetansen kan brukes på best mulig måte. Ressursteamet skal møtes to timer, minst en gang måneden. I disse møtene skal deltakerne diskutere erfaringene med de ulike tiltakene, som styringsgruppen har bestemt skal iverksettes. Ressursteamet skal bidra med å evaluere, justere og videreutvikle praksisen (Vedlegg 2, s. 6).

3. Trinnteam, som består av alle lærere på 5.-7.trinn. Ved behov kan trinnteam suppleres med en representant for annet fagpersonell som deltar i den praktiske utprøvingen av utviklingstiltakene. Trinnteamet skal møtes en gang i uken. På disse møtene skal teamet diskutere erfaringene de har med den praktiske utprøvingen av de tiltakene styringsgruppen har bestemt skal iverksettes. Trinnteamets oppgave er å bidra til å evaluere, eventuelt justere og videreutvikle praksisen (Vedlegg 2, s. 7).

4. Strategiforum, bestående av skoleeier, virksomhetsledere for relevante kommunale eller statlige enheter, samt skoleledere. Dette forumet skal møtes minst en gang i halvåret og skal sikre forankring, støtte og avklaring mellom skolene og de relevante samarbeidspartnerne i kommunen (Vedlegg 2, s. 8).



Illustrasjon 1: Organiseringen av det flerfaglige samarbeidet i kommunen og på skolen (Vedlegg 2, s. 4).

I tillegg til disse møtearenaene skal det arrangeres seks dialogsamlinger, tre på kommunenivå og tre på skolenivå. En dialogsamling er en utviklingsarena med organiserte dialoger hvor deltakerne deltar i utvikling, erfaringsutveksling og evaluering av utviklingsarbeidet. De som deltar på dialogsamlingene er hele personalet på skolen (5.-7. trinn), og ressursteamet. Her utarbeides det forslag til nye utviklingstiltak.

Hovedområdene for utviklingstiltakene i forskningsprosjektet er å lage tiltak for å bedre det flerfaglige samarbeidet i kommunen. Dette kan foregå på tre ulike nivåer: forebyggende arbeid, tidlig innsats og individuell oppfølging. Målet i LOG-modellen er å være i forkant, og ha fokus på forebyggende tiltak. En av forutsetningene i modellen er at skolene skal arbeide med flere typer forbedringstiltak samtidig.

LOG-modellen sier at skoleleder er den som skal lede forskningsprosjektet og at skoleleder skal være tro mot modellen (Vedlegg 2, s. 5). Arbeidet i utviklingsprosjektet skal loggføres, og skoleleder skal følge opp at hovedaktivitetene i utviklingsarbeidet blir tatt inn i skolens årshjul. LOG-modellen sier også noe om hvilke krav som settes til skolelederen.

Ifølge veilederen skal skolelederen ha en tydelig rolle, lede og koordinere utviklingsarbeidet, dokumentere og ha klare mål. I tillegg må skoleleder ha kunnskap om hvordan en skal oversette og implementere nytt utviklingsarbeid inn i skolen (Vedlegg 2, s. 5).

Min forskning tar utgangspunkt i LOG-modellen, og hvilke egenskaper skolelederen må ha for å kunne lykkes med å implementere LOG-modellen på egen enhet. Innehar skolelederne i forskningsprosjektet den lederkompetansen og de oversettelsesegenskapene som kreves? Vil de være tro mot LOG-modellen og følge den opp? Som skoleleder er det interessant å stille spørsmålet om hvilke erfaringer rektorene sitter igjen med etter innføringen av «Et lag rundt eleven»? For å finne ut av dette skal jeg først si noe om ulike forståelser om hva skoleledelse er.

3 Teoretisk perspektiv

Jeg ønsker å belyse to ledelsesteorier i teoridelen, elevsentrert ledelse og distribuert ledelse. LOG-modellen sier noe om hvilke lederegenskaper skolelederen, som skal lede forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven», bør inneha. Etter min mening må skolelederen derfor ta i bruk både elevsentrert ledelse og distribuert ledelse, i arbeidet med å innføre LOG-modellen. Elevsentrert ledelse handler om de aller viktigste aktørene vi har i skolen, elevene, og de må derfor være fokuset for alt vi gjør i skolen. «... elevsentrert ledelse handler om å gjøre en større forskjell for elevenes læring og trivsel» (Robinson, 2015, s.19). Oppnår forskningsprosjektet målet med et bedre flerfaglig samarbeid, vil resultatet være at elevene får det bedre. I distribuert ledelse er det samhandlingen mellom ledere og medarbeidere som er i fokus. For å få til utvikling i skolen er et godt samarbeid på alle nivå helt nødvendig. LOG-modellen krever at samhandlingen mellom de ulike aktørene i modellen fungerer for at møtearenaene skal kunne fungere. Før jeg går inn på de ulike ledelsesteoriene, ønsker jeg å si noe om ledelsesperspektivet i politisk- og forskerøyemed, og hva god ledelse er.

3.1 Ledesperspektiv i politiske organ

I dette underkapitlet ønsker jeg å gi et lite innblikk i hva som forventes av dagens skoleledere og hva god skoleledelse innebærer, på politisk nivå. De politiske organene har store forventninger til at skoleleder både kan og vil involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser i skolen. «Skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon»⁸ (St. 19, Tid til læring, Kunnskapsdepartementet). Kunnskapsdepartementet sier også at det er viktig at alle aktørene i skolen trekker i samme retning for å få gode resultater og et godt skoletilbud til elevene: «Et godt skoletilbud til elevene forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning. Det må utøves tydelig ledelse på alle nivåer, parallelt med god kommunikasjon mellom nivåene for oppgaver som krever felles innsats.»⁹

Måten skolen blir ledet på har ifølge Kunnskapsdepartementet stor betydning for elevenes læringsresultat og læringsmiljø. Skolelederens oppgaver er mangfoldig og det er mange kvaliteter skolelederne må inneha for å kunne drive god skoleledelse:

God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning.¹⁰

Det er mange krav og forventninger som stilles til rektor. For at rektor skal klare å navigere mellom alle disse ulike arbeidsoppgavene, ga Utdanningsdirektoratet i 2009 i oppdrag til flere utdanningsmiljøer å tilby rektorutdanning (Møller & Ottesen, 2012). Denne

⁸ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec2>

⁹ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec2>

¹⁰ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec2>

utdanningen var de første årene forbeholdt nytilsatte rektorer, men har etter hvert blitt utvidet til å ta inn skoleledere på alle nivå

På Utdanningsdirektoratet (Udir) sine sider kan en under fanen Kvalitet og kompetanse, ledelse i skolen¹¹, lese om hvilke krav og forventninger en kan stille til rektor. Der står det hvilke fem hovedområder rektor skal ha ansvaret for. Disse fem er: elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring og til sist lederrollen. Under avsnittet om lederrollen står det at rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men at det og er mange som skal bidra til å få dette til. Det står også at alle ledere må tilpasse lederskapet sitt til sin egen personlighet, til sine egne forutsetninger, styrker og svakheter. Dette er også noe av det som gjør at hver rektor vil ha sitt eget lederperspektiv.

3.2 Kort om hva forskning sier om ledelse

Rørvik (2015) hevder at når og hvor ledelse som begrep oppstod er vanskelig å si helt eksakt. Likevel mener han at det går an å beskrive noen betingelser i samfunnet som tilsier at den oppstod på begynnelsen av 1900-tallet. Rørvik (2015) refererer videre til at det er flere som mener at ledelsesbegrepet oppstod noenlunde samtidig, og på flere plasser i Europa.

Det er ingen tvil om at utdanningsledelse de siste årene, er blitt både mer mangfoldig og krevende. Rektor, som er skolens øverste leder, har fått nye og mer komplekse oppgaver. Dermed har også kravene om hvilke kvaliteter rektor må ha økt, i forhold til de ulike arbeidsoppgavene: «Rektor skal både være dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn. Dette innebærer at rektor må håndtere spenninger mellom faglig autonomi og administrativ underordning, og mellom rollen som sjef og rollen som leder» (Møller & Ottesen, 2012, s. 21). Rektor skal både styre, administrere og lede skolen. I tillegg skal rektor ha ansvaret for kvaliteten, resultatene og den profesjonelle yrkesutøvelsen i skolen..

¹¹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

Røvik (2015) sier at det finnes mange forskjellige definisjoner på hva ledelse er. I tillegg er de ulike definisjonene full av motsetninger og er til dels uklare. Videre sier Røvik (2015) at ledelse bør være en viktig og rådende bestanddel i alle organisasjoner. Han mener at ledere for organisasjoner ikke trenger å være utdannet i den profesjonen de leder, bare de kan ledelse. Dermed kan en person som kan ledelse, i utgangspunktet lede alle typer organisasjoner. Røvik (2015) hevder at ledelse handler om: «Desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjonen mellom den enkelte leder og ansatte.» (Røvik, 2007, s.146) Det finnes som sagt utallige former for ledelse, og i dagens skole er en skoleleders oppgave svært mangfoldig og kompleks, noe som stiller store krav og gir utfordringer til ledelsen.

3.3 Hva er god skoleledelse?

En rekke internasjonale studier viser til skoleleders innflytelse på læringsmiljøet og kvaliteten i opplæringen. God ledelse på alle nivåer i skolen kan være avgjørende for skolens læringsresultater. Fra klasseledelsen som lærerne utøver, til rektors arbeid med motivasjon og arbeidsforholdet til lærerne (Møller & Ottesen, 2012) I den siste tiden har fokuset på ledelse flyttet seg fra lederegenskaper til ledelsesmåter (Mordal, 2014). Så hva kjennetegner god skoleledelse?

God ledelse er både tidsbundet, subjektivt og kontekstuel (Mordal, 2014, s. 15). Dermed blir det både en stor og vanskelig oppgave å skulle beskrive god ledelse. Likevel kan man se noen dominerende trekk i ledelsesteorien de siste årene, som preger hvordan god ledelse blir definert i skolen. Kvalitet og ledelse henger tett sammen. En god leder er en som oppnår gode elevresultater, forbedrer medarbeidernes prestasjoner, forstår organisasjonenes samhandling, motiverer, inspirerer og engasjerer, og sørger for et godt arbeidsmiljø, både fysisk og psykisk. Den gode lederen kan i tillegg distribuere ledelse og formulere, kommunisere og gi retning for arbeidet som skal gjøres i skole (Mordal, 2014).

I de kommende underkapitlene har jeg valgt å ta for meg to ulike lederperspektiv, som jeg mener blir sentral i forhold til LOG-modellen.

3.3.1 Elevsentrert ledelse

Robinson (2015) er en av flere som har lansert elevsentrert ledelse som begrep. Dette gjorde hun i boken *Student-centered leadership* (2011), på norsk *Elevsentrert skoleledelse* (2015). Her gir Robinson en innføring i hva en som skoleleder kan gjøre for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur, og en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale. Irgens (2012) mener det er viktig at skolelederen utvikler skolens personale til et team, slik at de sammen kan bruke sin positive energi til å nå de høye målene de setter seg. Han sier også at dess bedre samspeillet i teamet er, jo enklere er det å løse komplekse oppgaver som krever høy kompetanse. Det er viktig at det profesjonelle læringsfellesskapet styrkes, og at skolelederne involverer seg i det pedagogiske arbeidet.

Ifølge Robinson (2015) er det tre ferdigheter som er viktige for at skoleledere skal kunne jobbe effektivt. Disse tre er: a) å anvende relevant kunnskap, b) å løse komplekse problemer, og c) å bygge tillitsrelasjoner. Robinson hevder at målet for utøvelse av ledelse i skolen er å gjøre en forskjell inn mot elevenes læring og velferd. Hva og hvordan en skal gjøre dette beskriver Robinson gjennom å sette opp fem dimensjoner i elevsentrert ledelse.

- Å etablere mål og forventninger er den første dimensjonen.
- Den andre dimensjonen er strategisk bruk av ressurser
- Den tredje dimensjonen er å forsikre seg kvaliteten på undervisningen som gis
- Lede lærernes læring og utvikling er den fjerde dimensjonen
- Til slutt kommer den femte dimensjonen som er å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

Alle disse fem dimensjonene har ifølge Robinson en sterk gjensidig påvirkning. Hvis de tre ledelseskompetansene å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner er tilstede, vil skolen ifølge Robinson (2015) få en høy kvalitet på undervisning og læringsresultater. Alle disse fem dimensjonene til Robinson (2015) finner vi igjen i LOG-modellen hvor en må anvende mål og forventninger til deltakerne i forskningsprosjektet.

Dimensjon en: Hovedmålet i LOG-modellen er at en forventer et bedre flerfaglig samarbeid både i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteam, et bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte for elevene (Vedlegg 2, s. 2).

Dimensjon to: utviklingstiltakene skal hjelpe til med å bruke de eksterne ressursene bedre slik at elevene får best mulig utbytte av de flerfaglige samarbeidet (Vedlegg 2, s. 2).

Dimensjon tre: Sikre seg kvaliteten på den hjelpen elevene får gjennom forskningsprosjektet (Vedlegg 2, s. 2).

Dimensjon fire: Å lede lærernes læring gjør skoleleder gjennom ressursteamet og trinnteamet (Vedlegg 2, s. 2).

Dimensjonen fem: Et av målene i forskningsprosjektet er å sikre et velordnet og trygt skolemiljø (Vedlegg 2, s. 2).

Jeg har nå pekt på at jeg synes modellen til Robinson og LOG-modellen har mange like elementer. Nedenfor viser jeg modellen til Robinson (2015). Hensikten med dette er å tydeligere vise at vi finner igjen de fem ledelseskompetansene til Robinson (2015) i de ulike møtearenaene i LOG-modellen. Og at vi finner igjen de tre ledelseskompetansene til Robinson (2015) i LOG-modellens beskrivelsene av kompetansen de ulike aktørene må inneha for å kunne lede sin arena.



Illustrasjon 1: Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse (Robinson, 2011).

3.3.2 Distribuert ledelse

Begrepet distribuert ledelse er blitt et godt kjent begrep når det gjelder skoleledelse og skoleutvikling. Ideen om distribuert ledelse forutsetter en helt ny begrepsforståelse av ledelsespraksis, samt at teoriene utfordrer den konvensjonelle kunnskapen om sammenhengen mellom ledelse og organisasjoners prestasjoner. Rapporten¹² til Mordal (2014) henviser til Leithwood som peker på at distribuert ledelse er et populært konsept innenfor skolekonteksten. Det gjelder både blant forskere, politikere, i utdanningsreformer, og utdanningsinstitusjoner. Begrunnelsen for populariteten er den økende forståelsen om at distribuert ledelse fører til mer effektive skoler (Mordal, 2014).

Aas & Paulsen (2017) hevder at distribuert ledelse er en samling teorier hvor det er samhandlingen mellom ledere og medarbeidere som er i fokus. Her handler ledelse først og fremst om det ansvaret en organisasjon, gruppe eller enhet har sammen for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis. I det distribuerte perspektivet beskrives tilrettelegging som en fremtredende ledelsespraksis. Den rollen skoleleder skal ha med tilrettelegging fordrer at skolelederen lytter til og tar hensyn til lærerens profesjonalisme og meninger, gjennom demokratiske beslutningsprosesser (Aas & Paulsen, 2017, s. 15). En kan dermed si at distribuert ledelse kan være en teoriretning som på en god del områder har en mer kritisk og post-moderne ledelsestenkning. Her står blant annet demokratiske og kollegiale idealer sterkt (Hujala, 2013, i Mordal, 2014). Distribuert ledelse har positiv betydning for kompetanseutvikling, da den bidrar til et sterkere fokus på faglighet og ekspertise. I tillegg bidrar distribuert ledelse til et økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen.

Som jeg har vært inne på krever distribuert ledelse andre kvalifikasjoner og praksiser av skoleleder. Det blir blant annet viktig for skoleleder å kjenne sin egen organisasjon og kontekst. Aas & Paulsen (2017) sier at fra et distribuert syn forstås ledelse som noe som blir skapt i samspeillet mellom de ulike aktørene i og utenfor skolen. Videre hevder de at hvis man tenker på distribuering som delegering av ledelsesoppgaver, vil det bli viktig for resultatet at lederen kjenner sine ansatte, kjenner kompetansen til de som får delegert

12

https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf

oppgavene, og etterspør utvikling og fremdrift. Distribuert ledelse krever både kunnskap om medarbeidere, faglig kompetanse og ledelseskompetanse (Aas & Paulsen, 2017)

Så langt viser forskning at distribuert ledelse kan være positivt både for elevenes resultater i skolen, og for utvikling i organisasjoner generelt. Rapporten, «Ledelse i barnehage og skole»,¹³ viser til Harris (2007) som peker på tre tydelige områder hvor distribuert ledelse har en positiv påvirkning:

1. Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen.
2. Distribuert ledelse kan bidra til at vi får mer autonome lærere, som videre har en positiv betydning for effektivitet og for motivasjonen til elevene.
3. Distribuert ledelse bidrar til å ha et sterkere fokus på faglighet, som igjen har en positiv betydning for kompetanseutvikling. (Mordal, 2014)

For å lykkes med implementeringen av LOG-modellen krever det at skoleleder kan distribuere ledelse, slik at han/hun sørger for at det blir et godt samarbeid i de ulike arenaene som skal brukes. I tillegg er det viktig at de ulike aktørene får brukt faget og ekspertisen sin, i arbeidet med å bedre læringsmiljøet og læringsutbyttet for elevene. I de ulike arenaene skal det delegeres arbeidsoppgaver. Her må skoleleder ha kunnskap om sine medarbeidere slik at han bruker de rette personene på riktig sted.

4 Organisasjonsteori

I translasjonsteori finner jeg begrep som bidrar til oppklaring og forståelse for hvordan oversettelser mellom organisasjoner skjer. Men oversettelser kan også ifølge Røvik (2007) skje fra konsepter som eksempelvis LOG-modellen, slik den er skissert i veiviseren i dette forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Røvik (2007) har bidradd til utvikling av translasjonsteori de siste tjue årene, og jeg har valgt å anvende hans teoribegreper i den videre skisseringen av sentrale områder i translasjonsteori. Først og fremst for å avgrense

¹³https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf

min framstilling av dette feltet, men også siden jeg mener hans begreper gir en god forståelse av oversettelsesprosessen fra LOG-modellen til skolenes praksis.

Translasjonsteorien er en viktig og relevant teori, fordi LOG-modellen skal oversettes før den skal implementeres inn i skolene. For å kunne gjøre det må skolelederen ha kunnskap om hvordan LOG-modellen kan oversettes, og kompetansen til å oversette den.

Oversettelsen av LOG-modellen gjøres for at en skal kunne gjenskape kunnskapen som ligger i den, og deretter kunne nyttiggjøre seg den i egen enhet (Rørvik, 2015). Jeg kommer i underkapitlene til å si noe om begrepene dekontekstualisering og kontekstualisering, og translatørkompetanse.

Forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven» kommer fra OsloMet, via forskerne av prosjektet, til kommunene, og inn i skolene. Deretter skal skoleleder sørge for å oversette og overføre forskningsprosjektet ut i skolene. For å lykkes med implementeringen er det viktig at skoleleder innehar translatørkompetanse, det vil si at han kjenner organisasjonen sin så godt at den oversettelsen han gjør vil passe godt inn i organisasjonen.

Skoleeier arrangerte flere ledersamlinger i forkant av innføringen av forskningsprosjektet. Der samarbeidet skolelederne for å forstå hva LOG-modellen krevde av skolelederne for å tilpasse modellen til den enkelte skole, og for å finne ut hvordan skolene skulle arbeide med implementeringen av «Et lag rundt eleven». Her er et eksempel som illustrerer dette i forhold til LOG-modellen: På ledersamlingene måtte skoleledelsen gjøre noen tilpasninger av LOG-modellen, før innføringen av forskningsprosjektet, slik at modellen kunne tilpasses den organisasjonen den skulle inn i. Rektor og avdelingsleder for mellomtrinnet, ved tiltaksskolene i kommunen, deltok i planleggingen av arbeidet med hvordan innføringen skulle være. Dette ble gjort på flere ledersamlinger i forkant av innføringen av prosjektet. På disse samlingene var både skoleeier og to av forskerne fra forskningsprosjektet tilstede. Her hadde skolelederne mulighet til å snakke med og spørre forskerne, om noe var uklart i forhold til LOG-modellen. Denne kunnskapsoverføringen kaller Rørvik (2007) translasjon eller oversettelse.

4.1 Dekontekstualisering og kontekstualisering

Både dekontekstualisering og kontekstualisering er begreper som er relevant for meg å si noe om, fordi de begge har betydning for implementeringen av LOG-modellen og «Et lag rundt eleven». I problemstillingen min har jeg vært mest opptatt av kontekstualisering og har derfor valgt å legge mest vekt på det.

Rørvik (2015) sier at for at en skal lykkes med å overføre ideer må en identifisere relevant kunnskap og praksis, for deretter å omforme og tilpasse dem til egen organisasjon. Han sier i tillegg at det skilles mellom to ulike begreper. Det ene er dekontekstualisering, som handler om å forsøke å identifisere ideer og praksiser for så å hente dem ut av organisatoriske sammenhenger. Det andre er kontekstualisering, som er å hente ideer av praksis fra bestemte kontekster og forsøke å introdusere den inn i en ny kontekst. Oversatt til innføringen av «Et lag rundt eleven» betyr det at man må dekontekstualisere ideen som ligger i «Et lag rundt eleven», altså man må oversette den og se hva det er for noe. Deretter må en flytte den inn i sin egen organisasjon, kontekstualisere, noe som igjen betyr at en må ha en oversettelseskompetanse. Rørvik (2015) bruker begrepet oversettelsesmodus, som han refererer til som den hensikten eller ambisjonen som ligger bak forsøket på kunnskapsoverføring. Han refererer til tre ulike moduser: reproduserende modus, modifierende modus og radikale modus. Modifierende modus innebærer en tendens til å søke en viss omforming og tilpasning av det som oversettes (Rørvik, 2015, s. 172). I innføringen av LOG-modellen vil skolelederne bruke modifierende modus, hvor en legger til og trekker fra elementer for å tilpasse LOG-modellen til sin egen enhet. For å kunne gjøre denne omformingen og tilpasningen må oversetteren ha god kunnskap både om LOG-modellen og om egen enhet.

4.2 Translasjonskompetanse

Hvor lett er det å kunne oversette og overføre en ide inn i en organisasjon? Translatørene som skal oversette ideen har både muligheter og begrensninger i arbeidet med oversettelsen. Han har muligheten til å endre oversettelsen etter skjønn og ønske, eller sågar å omforme hele oversettelsen. Men translatøren har og begrensninger som han må ta hensyn til, slik at ikke ideen som skal oversettes ikke er gjenkjennbar fra det opprinnelige. Dette er selvfølgelig en balansegang. Translatøren, altså skolelederen, i «Et lag rundt

eleven» må sørge for at LOG-modellen oversettes på en god måte inn i skolen. I tillegg må skolelederen tilpasse modellen til sin skole, uten å endre alt for mye på selve modellen.

Translasjonskompetanse kan ifølge Røvik (2007) være en kritisk faktor for å lykkes med ideoverføringer. Han sier også at, bevisst eller ubevisst, så er det et faktum at ideer og organisasjonspraksiser som søkes overført, blir gjenstand for oversettelse. Hvordan denne ideen eller organisasjonspraksisen blir oversatt, påvirker om den blir populær og aktuell. Nettopp derfor mener Røvik (2007) translatørkompetansen kan utgjøre en kritisk faktor for å lykkes med ideoverføring. Han mener at forskere og praktikere mangler blikk og begreper for de translasjonsprosessene som settes i gang når man prøver å overføre ideer. Om de som skal arbeide med oversettelsene av nye ideer har translasjonskompetanse mener Røvik (2007) er et tema som både er oversett og vanskjøttet. Det er viktig at oversetteren har translasjonskompetanse når han skal reprodusere og oversette ideer, slik at han ikke blir oppfattet som en annenrangs oversetter. Oversetteren har aldri hatt et godt rykte på seg. Røvik (2007) refererer til at oversettere til og med er blitt utropt til femtekolonnister, hvorav det italienske uttrykket «traduttore traditore», som direkte oversatt betyr «oversetter, du er en forræder!». Historisk sett ble ofte oversetterne hentet fra minoritetskulturer, rekruttert av representanter fra majoritetskulturen. Dette er noe skolelederne i forskningsprosjektet også føler på i hverdagen. «Et lag rundt eleven» ble enda et prosjekt som skulle inn i de allerede til dels reformtrøtte skolene. Da er det viktig at skolelederen er en god translatør.

Translatørkompetansen består av ulike typer kompetanser (Røvik 2007). Disse kompetansene kaller Røvik for dyder. Dyd fordi det er avledet av det gamle ordet, dugende. Og for at noen skulle være dugende måtte personen være i stand til å kombinere de fire dydene: kunnskap, mot, tålmodighet og styrke.

De fire kompetansekravene som Røvik (2007) mener må stilles til den gode oversetteren av organisasjonspraksiser og ideer er:

1. Den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetter: Her må oversetteren ha kunnskap om den konteksten den oversettes fra. Han må også ha dekontekstualiseringskompetanse, hvor oversetteren kan identifisere godt fungerende praksiser i andre organisasjoner. Både det uttalte og det som ikke er

like tydelig uttalt. Oversetteren må også ha Rekontekstualiseringskompetanse, kompetanse til å kunne hente inn informasjon om hvordan ideen er blitt praktisert i andre organisasjoner. Til slutt bør oversetteren ha kunnskap om konteksten organisasjonspraksisen eller ideen oversettes til. Den nye ideen som skal implementeres må tilpasses og innpasses så langt som mulig i forhold til det som finnes i organisasjonen fra før.

2. Den tålmodige og kreative oversetter må være språksetter. Språket og begrepene må oversettes inn i organisasjoner der det skal implementeres ny organisasjonspraksis eller nye ideer. Dette for at alle skal ha det samme utgangspunkt og fundament når det nye skal innføres. Oversetteren bør ifølge Røvik både ha evne til å kopiere ideer, men også ha evnen til å legge til eller trekke i fra der det er hensiktsmessig i forhold til konteksten den skal implementeres i. Det er altså viktig å ha kunnskap om den organisasjonen en skal innføre ideen i.
3. Den tålmodige oversetter. Det er viktig at oversetteren har tålmodighet fordi det kan ta lang tid fra en introduserer en ide til den implementeres i en organisasjon. Oversetteren må ikke la ideen dø ut. Han må derfor jevnlig være til stede i organisasjonen for å snakke om ideen, i de ulike grupperingene som finnes i organisasjonen.
4. Den sterke oversetteren. Oversettere møter ofte både støtte og motstand i innføringen av nye organisasjonspraksiser eller ideer. Det er derfor viktig at oversetteren har styrke og evne til å raskt kunne gripe inn der det oppstår motstand og konflikter i organisasjonen. Oversetteren må og kunne håndtere motstanden han møter, og må derfor ha den nødvendige kunnskap om praksisfeltet ideen skal implementeres i. Dette er viktig for at oversetteren skal opprettholde sin legitimitet og for at translatøren skal kunne etterprøve om ideen passer inn i organisasjonen.

For å kunne lykkes med å implementere nye organisasjonspraksiser eller ideer må en altså ifølge Røvik (2007) inneha alle disse ulike egenskapene jeg nå har skrevet om.

4.3 Oppsummering

Jeg har valgt å ta for meg både ledelse og organisasjonsteori i min forskningsoppgave. Dette har jeg valgt å gjøre fordi jeg er opptatt av at ledelse viser seg å ha betydning for hvordan nye ideer finner vei inn i praksis, og at ledelse utføres i en organisasjon og en dermed må forstå organisasjonsmessige betingelser for å lede nye ideer. Jeg mener at begge disse teoretiske perspektivene er veldig viktig i implementering av nye ideer inn i skolene. Oversettelseskompetansen lederne har er svært viktig og helt avgjørende for om en ide som skal inn i skolen blir vellykket eller ikke. I tillegg er den måten lederen presenterer, leder, kommuniserer, og utvikler ideene i skolen som etter min mening også er helt avgjørende for om lederen lykkes eller ei.

5 Forskningsstrategi

I denne delen vil jeg presentere metoder jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen min. Hensikten med denne forskningen er å finne svar på hvordan LOG-modellen har påvirket rektors arbeid med å lede utviklingsarbeidet, «Et lag rundt eleven», på egen skole. Først vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen i forskningen min. Deretter vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Dernest presenterer jeg vitenskapsteori og kvalitativ metode. Jeg redegjør for validitet og reliabilitet, og til slutt presenterer jeg analysen i kvalitativ forskning.

5.1 Metode

Metode er ifølge Jacobsen (2016) en måte å gå frem på for å samle inn gyldig og troverdig data om virkeligheten. Den opprinnelige greske betydningen av ordet metode, er *veien til målet*. For å finne veien til målet, må en først finne ut hvilken undersøkelsesstrategi en skal bruke og hvilke data en skal samle inn. Det er i utgangspunktet to ulike metoder for å samle inn data, kvantitativ og kvalitativ metode.

Den kvantitative metoden kan vi på en litt forenklet måte si at opererer med tall og størrelser, mens den kvalitative metoden opererer med meninger ved bruk av språk og handlinger. Begge disse metodene er like gode og kan utfylle hverandre fint. Om en velger

å bruke en kvantitativ eller kvalitativ metode i en undersøkelse, eller en blanding av begge, kommer an på hvilken problemstilling og hvilke spørsmål en skal belyse. Innledningsvis presenterer jeg den vitenskapelige tilnærmingen jeg har valgt, deretter metodevalget mitt og til slutt forskningsintervjuet.

5.2 Vitenskapsteori

For å finne svaret på problemstillingen min valgte jeg å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Utgangspunktet var at jeg ønsket å få tak i informantenes erfaringer, perspektiv og opplevelser (Postholm, 2011). Fenomenologien tar utgangspunkt i nettopp dette, å forstå menneskets oppfatning av verden ved å beskrive den slik den forstås av mennesket. Filosofen Edmund Husserl, som var påvirket av Descartes, grunnla fenomenologien rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2012). Descartes var opptatt av å finne en vitenskapelig metode for å oppnå sikker kunnskap og utviklet derfor metoden *metodisk tvil*. Han fant at det kunne såes tvil om absolutt alt, og at ingenting var sikkert. Beviset på dette mente Descartes var at når noen kunne betvile sin eksistens, så bekreftet det at man prøver å betvile. Hans berømte ord var: «Jeg tenker, ergo er jeg». Husserls filosofi gikk ut på å bruke egne refleksjoner gjennom konsentrerte studier av erfaringer, for å prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å bruke fenomenologisk hermeneutisk tilnærming fordi jeg i forskningen har sett på informantenes erfaringer, perspektiv og opplevelser, og tolket disse.

Kvale & Brinkmann (2012) hevder at hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Den klassiske hermeneutikken hadde fokus på fortolkning av religiøse, juridiske og litterære tekster. I ettertid har begrepet blitt utvidet til å omfatte diskurs og handling. I den hermeneutiske tradisjonen spiller både samtale og tekst en sentral rolle, i tillegg til at det legges stor vekt på den som tolker samtalene og tekstene. Mennesker vil hele tiden bevisst eller ubevisst fortolket verden rundt seg. Dermed vil de tolkningene jeg gjør i, under og etter intervjuene av rektorene, spille en stor rolle for hvordan den endelige teksten blir.

Hermeneutikk har ifølge Nilsen (2014) tre ulike betydninger. Disse tre betydningene er uttrykk, tolkning og oversettelse. Nilsen (2014) hevder at til sammen gjenspeiler de det hun kaller den hermeneutiske operasjon, et arbeid som har forståelse som mål. Hermeneutikk

er en kunnskapsprosess hvor tolkning og forståelse blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket (Nilsen, 2014, s.72). I prosessen mellom tolker og tekst hevder Nilsen (2014) at sannheten og forståelsen utvikles. Forskjellige spørsmål gir forskjellige svar og tolkninger, og ut fra forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus, kan det oppstå ulike scenarier fra samme kontekst. Dermed er det ikke sikkert at en annen forsker ville gjort de samme funnene som jeg har gjort i min oppgave. Jacobsen (2016) hevder at virkeligheten blir konstruert av flere forskjellige fortolkninger fra ulike mennesker. Han sier og at det er først når flere oppfatter samme fenomenet på like måter at man kan komme nærmest sannheten. Dobbel hermeneutikk går ut på at forskeren fortolker det som forskningsdeltakerne har fortolket av sin situasjon. Det er det jeg har gjort, da jeg i min oppgave har tolket hvordan de tre rektorene jeg har intervjuet har fortolket sitt arbeid med LOG-modellen. I dobbel hermeneutikk er det ifølge Nilsen (2014) viktig at vi som forskere går bak fortellingene for å få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som blir sagt eller gjort. I tillegg spiller forskerens egne tolkninger og meninger en stor rolle, og er noe forskeren må ta med seg i sin betraktning.

Forskningen min startet med at jeg selv måtte tolke LOG-modellen for å finne hva det var den etterspurte og krevde. Deretter utformet jeg intervjuguiden som tok utgangspunkt i LOG-modellen og dens krav til lederen av prosjektet. Deretter har jeg intervjuet tre informanter og hørt hvordan de har tolket LOG-modellen. Til sist har jeg tolket hva som kom frem gjennom intervjuene. Hva informantene sa, hvilket kroppsspråk de brukte, hvilke reaksjoner jeg så, hvilken stemning som lå i luften og hvilket engasjement de viste. Resultatet av dette skal jeg presentere til slutt i denne oppgaven.

5.3 Kvalitativ metode

Postholm (2011) mener at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitative undersøkelser deltar et mindre antall enheter hvor fokuset er å få tak i variasjonen og mangfoldet i de ulike opplevelsene og fortolkningene. Forskeren skal forstå, beskrive og prøve å forklare ulike fenomener fra deltakernes perspektiv. «Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser» (Nilsen, 2014, s. 30) Den kvalitative metoden brukes når en har mindre data som skal sorteres, og når en skal forstå

og komme nærmere inn på undersøkelsesobjektene. Den kvalitative forskeren retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2011).

Den kvalitative metoden består både av tolkninger av hva som blir sagt der og da og konteksten den befinner seg i, noe som gjør at den er mindre pålitelig enn den kvantitative metoden. I tillegg er den kvalitative metoden mindre ressurskrevende enn den kvantitative metoden som består av å samle inn, sortere og tolke data. Når en bruker den kvalitative metoden må en først legge til rette for å gjennomføre intervjuene på en god måte, for deretter transkribere, analysere og tolke intervjuene og notatene. Det er viktig at forskeren avklarer rollen den skal ha under intervjuet (Postholm, 2011). Kvale & Brinkmann (2012) hevder at kunnskapen som kommer ut av forskningen, er avhengig av relasjonen mellom intervjueren og informanten. Dette er viktig for at informanten skal tørre å snakke trygt og åpent.

5.3.1 Styrker og svakheter

Avslutningsvis vil jeg ta opp hvilke styrker og svakheter kvalitativ metode har. Postholm (2011) hevder at styrkene med kvalitativ metode for det første er fokuset på mennesket og bruken av ord framfor tall. For det andre kan forskeren etterspørre, og avklare med informantene om en har forstått vedkommende riktig. For det tredje kan en tidlig avklare om informantene har forstått spørsmålene, og en kan komme med oppfølgingsspørsmål underveis. For det fjerde kan informanten bringe inn interessante og relevante temaer underveis som øker reliabiliteten (Postholm, 2011). Nilsen (2014) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet er svært godt egnet til å sjekke informantens reliabilitet og for å bekrefte fortolkningen, ved å anvende ledende spørsmål til informanten. En annen styrke hun fremhever er at informantene har er: «... et åpent felt av svarmuligheter» (Nilsen, 2014, s. 183)

Svakheten med metoden kan ifølge Kvale & Brinkmann (2012) være at forskeren ikke har satt seg godt nok inn i temaet han skal undersøke, slik at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet. Det kan også være at ferdighetene til forskeren som intervjuer ikke er god nok, og at forskeren dermed ikke klarer å hente ut den informasjonen

han trenger fra informantene. Postholm (2011) hevder at en annen svakhetene med kvalitativ metode kan være at forskeren ikke stiller de riktige spørsmålene for å finne svar på problemstillingen. Hun sier en annen svakhet kan være at det ikke er sikkert at forskeren klarer å tolke og analysere det han/hun ser og hører, korrekt. Det kan også være en svakhet at ikke forskeren klarer å være nok bevisst sin egen subjektivitet. I tillegg kan det være en svakhet om forskeren stiller spørsmål underveis, som ikke er planlagt, og som dermed kan føre informanten bort fra temaet. Forskeren kan ifølge Nilsen (2014) påvirke og blir påvirket, noe som også kan være en svakhet. Kvalitative studier er ofte basert på forskerens bakgrunn fra eller interesse for forskningsfeltet. Dermed får nok det konsekvenser for hvilke spørsmål en stiller, hvem man stiller dem til og hvordan man stiller dem. Det er derfor helt nødvendig at en ser på årsak og virkning, og at en redegjør for forforståelsen (Nilsen, 2014). Til slutt vil jeg nevne nærhet og distanse, som kan være både en styrke og en svakhet i kvalitativ metode. Nærhet, sier Jacobsen (2016), er knyttet nært opp til intervju og observasjon, hvor forskeren ønsker å sette seg inn i informantens tanker og meninger. Distanse derimot, er knyttet opp mot spørreskjemaundersøkelser, hvor man har avstand til informantene. Det er viktig å være seg bevisst og anvende både nærhet og distanse, da nærheten trengs for å for å forstå informantens virkelighet, mens distansen er viktig for å se oppfatningen i et videre perspektiv. Postholm (2011) hevder at forskeren må klare å balansere mellom å vise sympati og bekreftelse, og det å ha en kritisk holdning til informantens informasjon.

I forhold til forskningen min har jeg vært meg bevisst både styrkene og svakheten med den kvalitative metoden. Intensjonen min i forkant av gjennomføringen av intervjuene var å legge til rette for å få gjennomført dem på en god måte Postholm (2011) påpeker viktigheten av at intervjuene gjennomføres i en setting hvor deltakerne i intervjuet ikke blir forstyrret, og at det er forskerens jobb å finne dette rommet. Dette følte jeg ikke at jeg fikk godt nok til da den hektiske hverdagen til både informantene og meg, førte til at intervjuene ble tatt der det var mest hensiktsmessig og lettest å få dem utført. Det ble hverken tid eller anledning til å finne det gode intervjustedet, hvor en ikke kunne bli forstyrret, for å få gjennomføre intervjuene. Underveis i intervjuet benyttet jeg meg av å be informantene om å utdype svarene sine. Det viste seg som Postholm (2011) påpekte å være en styrke, da det førte til at jeg fikk enda bedre og mer utfyllende svar på spørsmålene mine. Jeg er meg bevisst min subjektivitet og nærhet til forskningsfeltet og informantene

mine, både i intervjusituasjonen, i analysen og i tolkningsprosessen. Nilsen (2014) hevder at det som er med på å skape forståelse og finne meningen i datamaterialet er forskerens bakgrunn, erfaring, kunnskap og teoriforståelse.

5.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale & Brinkmann (2012) som mål og skape kunnskap, noe informantene og den som intervjuer gjør sammen. Her konstrueres kunnskapen gjennom interaksjonen dem imellom, med intervjueren som lederen av samtalen. Det er svært viktig å få en god sosial relasjon, et godt samspill og en trygg arena med den en skal intervjuer. «Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjuerens side» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Den ontologiske forutsetningen er ifølge Nilsen (2014) at det eksisterer mange virkeligheter, noe som betyr at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret.

Det finnes ulike former for intervjuer: Strukturerte intervjuer, semistrukturerte intervjuer og ustrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann 2012). I de strukturerte intervjuene følges spørsmålene i intervjuguiden, som er utarbeidet på forhånd, og alle informantene får de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Dette kan føre til lite fleksibilitet i spørsmålene og liten variasjon i svarene (Postholm, 2011). I de semistrukturerte intervjuene er temaet bestemt på forhånd, men forskeren kan endre på formuleringen av spørsmålene og på rekkefølgen av dem underveis i intervjuet. I tillegg kan forskeren følge opp de svarene som kommer frem under intervjuet og få utdypet disse, om ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2012). Det ustrukturerte intervjuet er ifølge Postholm (2012) det åpne intervjuet, som ikke er planlagt. Det er vanskelig å skille mellom ustrukturert intervju og deltakende observasjon, siden mye av informasjonen i ustrukturert intervju blir hentet inn gjennom deltakende observasjon og uforutsette samtaler (Postholm, 2012)

I forskningen min valgte jeg å bruke intervju som metode, da det er en metode som gjør at jeg føler at jeg får mer nærhet til forskningsfeltet. Jeg følte at jeg kom tett inn på informantene mine, jeg kunne stille dem oppfølgingsspørsmål og få utdypende svar underveis der det var behov for det. I tillegg fikk jeg muligheten til å se informantenes

reaksjoner, uttrykk og stemning under intervjusituasjonen. Dette vil jeg hevde gjorde det lettere for meg å analysere og diskutere de dataene jeg fant.

5.4.1 Utforming av intervjuguiden

Kvale & Brinkmann (2012) hevder at de viktigste spørsmålene forskeren bør stille seg før en setter i gang med intervjuene er intervjuets hvorfor, hva og hvordan. Hvorfor: Forskeren må bringe klarhet om formålet med undersøkelsen. Hva: Forskeren innhenter informasjon om emnet som skal undersøkes. Hvordan: Forskeren må undersøke ulike analyse og intervjuteknikker han skal bruke for å kunne skaffe seg den kunnskapen han ønsker.

Problemstillingen min har vært utgangspunktet for hvordan jeg laget intervjuguiden. I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i en strukturert intervjuguide. Postholm (2011) hevder at ved bruk av strukturert intervju stiller intervjueren alle informantene den samme serie av spørsmål, utformet i forkant av intervjuet. Hun sier videre at dette fører til lite rom for variasjon i svarene og lite fleksibilitet i måten spørsmålene stilles og svarene gis. Underveis i arbeidet med forberedelsene til intervjuene, og fordypningen i teori rundt gjennomføring av intervju, valgte jeg å endre intervjuguiden. Dermed vil jeg si den er basert på en blanding mellom strukturert og semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er ifølge Kvale & Brinkmann (2012) et mer åpent intervju hvor intervjuet minner om en samtale, men har som intervjuet et formål. Intervjuguiden i semistrukturerte intervju inneholder ulike tema og kan ha med forslag til spørsmål.

I intervjuguiden min ble spørsmålene laget på forhånd og jeg planla å stille alle rektorene de samme spørsmålene. Likevel var jeg bevisst på, både i forkant og underveis i intervjuene, å la rektorene snakke fritt. Dette for å få et mest mulig utfyllende svar. Jacobsen (2016) hevder at hvis vi har en for strukturert intervjuguide, vil det være en fare for at vi bare får svar på det vi mener er viktig. Dette kan, ifølge Kvale & Brinkmann (2012), føre til at en får et for snevert datamateriale, noe som igjen kan føre til feilinformasjon og mangel på informasjon. Jeg var forberedt på at rekkefølgen og ordlyden i spørsmålene kunne endre seg underveis. Alt etter hva som kom frem i intervjusituasjonen, var jeg åpen for at det kunne hende at jeg måtte be om mer utfyllende

svar underveis. Jeg hadde flere hovedspørsmål, med flere underspørsmål for at jeg ikke skulle glemme viktige momenter underveis. Det var noen spørsmål jeg lot være å stille underveis i intervjuet, da jeg hadde fått svar på disse spørsmålene tidligere i intervjuet. Jeg forsikret meg om at jeg kunne ta kontakt med intervjuobjektene i etterkant av intervjuet, hvis jeg for eksempel hadde spørsmål eller svar jeg ønsket å få utdypet eller lignende.

I forkant av intervjuene leste jeg gjennom intervjuguiden flere ganger. Dette gjorde jeg slik at jeg skulle være minst mulig avhengig av manus, og dermed kunne vie hele min oppmerksomhet til informantene. Jeg møtte godt forberedt til intervjuene, og var meg bevisst på at jeg skulle være en god og aktiv lytter. Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er aktiv lytting intervjuerens evne til å lytte til hva informantene sier. Dette hevder de er like viktig som å kunne bruke ulike spørreteknikker.

5.4.2 Utvalg av informanter

Jacobsen (2016) hevder at utvalget i kvalitative tilnærminger er formålsstyrt, og at det er formålet med selve undersøkelsen som bestemmer hvem vi bør intervju. Det vil ifølge Jacobsen (2016) si at vi gjør utvalget ut fra det prinsippet som er best egnet til å belyse problemstillingen. Undersøkelsen min er basert på tre informanter, heretter rektorer, noe som gjør det overkommelig å analysere dataene som kommer frem. Jacobsen (2016) påpeker at det ikke bør være for mange informanter fordi det kan bli for ressurskrevende og vanskelig å analysere for mye data.

I min undersøkelse ønsket jeg å intervju tre av de fem rektorene ved de tiltaksskolene som var med i forskningsprosjektet i vår kommune. Årsaken til at jeg valgte å intervju bare tre av de fem rektorene som er med i forskningsprosjektet, er at ved de andre to skolene er det gjort et rektorskifte midt i forskningsprosjektet. I den ene av disse skolene kom det inn en rektor fra en annen skole, som jeg valgte å ikke intervju da jeg visste at denne rektoren hadde nok å gjøre i sin nye rolle. På den andre skolen har jeg selv gått inn i rektorstillingen, og dermed overtatt ansvaret for forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven». Hvor mange som bør intervjues er det ulike meninger om, men Postholm (2011) viser til Dukes (1984) som foreslår at forskeren bør intervju tre til ti personer. Dukes hevder samtidig at ved å bruke minst tre individ kan man få frem en felles kjerne i deres

erfaringer og opplevelse. Det at jeg har valgt å intervju bare tre rektorer kan ifølge Jacobsen (2016) gjøre at jeg får problemer med representativiteten til informantene, og at jeg dermed får problemer med den eksterne validiteten.

Siden jeg er selv rektor ved en av tiltaksskolene i forskningsprosjektet, og derfor kjenner godt til det, er nærheten til forskningsprosjektet og til rektorene noe jeg er bevisst på. Fordelen med min nærhet til forskningsprosjektet er at jeg kjenner godt til både LOG-modellen, og utviklingsarbeidet med «Et lag rundt eleven». Det førte til at jeg enkelt kunne følge opp spørsmålene underveis i intervjuene. Rektorene jeg har intervjuet i forskningen min er mine kollegaer. Tidligere har jeg jobbet på samme enhet som to av dem. I tillegg har jeg vært ressurslærer i kommunen og dermed også jobbet tett sammen med alle disse i tidligere utviklingsarbeid. Nå jobber vi ganske tett sammen og vi har en god relasjon, bygget på tillit og respekt. Dette gjorde at intervjusituasjon ble veldig fin, og jeg følte at jeg fikk åpne og ærlige svar på spørsmålene mine. Postholm (2011) bekrefter at tillitsforhold sannsynligvis får informanten til å åpne seg. Hun hevder også at tilliten mellom forsker og informant gjør at informanten kan si ting han ellers ikke ville sagt, om tillitsforholdet ikke var etablert. Siden jeg kjenner både rektorene og kommunen som organisasjon, ble det enklere for meg å forstå virkeligheten til informantene mine. Ulempene med at jeg kjenner rektorene kan være at jeg ikke klarer å holde nok avstand og at det farger tolkningen av svarene i intervjuene, og analysen min. Jacobsen (2016) hevder at hvis en kommer tett innpå dem en intervjuer kan en oppnå mer åpenhet, men det kan også føre til at forskeren mister evnen til kritisk refleksjon. Ifølge Nilsen (2014) kan forforståelsen ubevisst styre tolkingen og analysen til forskeren, og forskeren kan til og med miste forskersynet. Dette må jeg være meg bevisst, slik at nærheten til kommunen som organisasjon påvirker resultatene mine minst mulig. Fordelen med nærheten er ifølge Nilsen (2014) at en minsker avstanden mellom forskeren og informantene. Jeg har valgt å kalle informantene mine rektor en, rektor to og rektor tre. Dette har jeg gjort for å prøve å ivareta anonymiteten deres på best mulig måte, selv om det antakelig er umulig å klare i en så liten kommune med bare fem tiltaksskoler.

5.4.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden ble utarbeidet omtrent et halvt år før intervjuene fant sted. Jeg sende deretter intervjuguiden til veileder, og fikk tilbakemeldinger på noen av spørsmålene i den. Ut fra disse tilbakemeldingene valgte jeg å endre på noen av spørsmålene, for at de skulle bli mer tilpasset problemstillingen min. Jeg tok tidlig kontakt med de informantene jeg ønsket å intervju og fikk positive tilbakemeldinger på at de kunne stille på intervju.

Samtidig avklarte jeg med informantene at jeg kunne bruke båndopptaker under intervjuet. Den teknologiske utviklingen har ifølge Nilsen (2014) gjort det enklere å være en kvalitativ forsker. Der en tidligere måtte notere ned både det som ble sagt og det som ble observert er det nå utviklet gode digitale hjelpemidler som PC, mobiltelefon, kamera og båndopptakere. Intervjuene tok jeg opp på en lydopptaker. Nilsen (2014) mener at en burde transkribere intervjuene så raskt som mulig etter opptaket er gjort, og helst før neste intervju ble gjort. Det gikk noen dager fra intervjuet var gjennomført til transkriberingen da det tok fra fire til seks timer å transkribere hvert enkelt intervju, men hvert intervju ble transkribert før neste intervju. Lydopptaker ble brukt for at jeg skulle få med meg alt som ble sagt, og for at jeg skulle kunne være en aktiv lytter. Jacobsen (2015) hevder at bruk av opptak vil være til hjelp når en i etterkant skal analysere dataen en har funnet, da det er vanskelig og notere ned alt som blir sagt i et intervju. Samtidig vil tekniske hjelpemidler kunne endre svarene og adferden til informantene. Bakdelen ved å bruke opptak kan være at informantene ikke er like skjerpet under intervjuet, siden de vet at forskeren kan gå tilbake i opptaket (Jacobsen, 2015). Underveis i intervjuet tok jeg notater av stemningen, reaksjoner og engasjement til informantene. Dette for å få med meg det som en lydopptaker ikke kunne fange opp, eller for å kunne supplere intervjuene. Disse notatene ferdigstilte jeg direkte etter intervjuet, slik at jeg fikk gjengitt disse mest mulig korrekt. Jeg brukte disse notatene sammen med det transkriberte intervjuet når jeg analyserte datamaterialet.

Gjennomføringen av intervjuene har foregått på ulike steder. Det første intervjuet ble gjennomført på kontoret til en av de andre rektorene jeg intervjuet. Intervjuet nummer to foregikk på rektorkontoret på min skole. Det tredje intervjuet startet på et konferanserom på et hotell i byen, men måtte avsluttes halvveis for senere å avslutte det på rektorkontoret på min skole. Under det andre intervjuet, som foregikk på rektorkontoret på min skole, ble vi forstyrret av en lærer som kom inn på kontoret midt under intervjuet og som jeg måtte

hjelpe med noe. Selv om vi måtte avbryte intervjuet og fortsette etter to-tre minutter, virket det ikke som rektoren lot seg affisere av det. Vi hentet lett opp samtalen igjen og jeg tror ikke dette hadde noe å si for resten av intervjuet. Kanskje hadde det vært annerledes om det hadde vært intervjuobjektet som måtte avbryte for å hjelpe egen kollega. Det tredje intervjuene måtte avbrytes før det var ferdig, da jeg ikke hadde satt av nok tid, og ble ikke gjenopptatt før tre uker senere. Da hentet jeg informantene inn i spørsmålene igjen ved å gjenta det siste vi hadde snakket om før vi avsluttet intervjuet sist. Informanten var lett å «koble på» igjen, og virket like oppriktig interessert i spørsmålene nå, som ved sist intervju. Om denne avbrytelsen og oppholdet i intervjuet hadde noe å si på kvaliteten på intervjuene tror jeg ikke, selv om jeg ikke kan si dette med sikkerhet.

Hvert enkelt intervju startet med at jeg opplyste informantene om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at jeg kom til å etterstrebe å anonymisere svarene. Jeg fikk også avklart at jeg kunne ta kontakt i etterkant av intervjuet om det var noe som var uklart i besvarelsen av spørsmålene, eller om jeg trengte utfyllende opplysninger.

Intervjuene startet med generelle spørsmål om informantens bakgrunn og skole.

Intervjuene ble gjort ulikt. I det første intervjuet spurte rektor i begynnelsen av intervjuet om han kunne få intervjuguiden, da han ønsket å prate ut fra denne selv. Jeg synes det var helt i orden, siden det gjorde at rektoren følte at det var det som passet best for han. De andre intervjuene ble gjennomført ved at jeg satt med intervjuguiden og stilte spørsmålene til rektorene. Underveis i intervjuet kom jeg med bekreftende meldinger som nikk og bekreftende lyder, til informantene. «Et sentralt mål i det personlige intervjuet er å skape en atmosfære av forståelse mellom intervjuer og intervjuobjekt» (Jacobsen, 2015, s. 157)

Underveis i intervjuet tok jeg notater for å klare å huske eventuelle følelser eller stemninger under intervjuet.

5.5 Validitet og reliabilitet

I alle undersøkelser vil forskeren en eller annen gang støte på problematikken rundt gyldighet og pålitelighet. Gyldighet handler om metoden en bruker undersøker det den er ment å skulle undersøke. I en undersøkelse er en helt avhengig av at leseren kan følge forskeren gjennom hele forskningsprosessen. I kvalitativ forskning er gyldigheten mer

avhengig av det utvalget informasjon en får og forskerens evne til å analysere, enn av hvor mange informanter en har (Postholm, 2010). Siden utvalget mitt består av tre informanter bør det være overkommelig både å intervju, tolke, transkribere og analysere studien min slik at resultatet blir mest mulig gyldig. Alle informantene har lest og godkjent det som er referert og skrevet om dem i denne oppgaven.

Kvale & Brinkmann (2012) deler gyldigheten inn i syv stadier: Det første stadiet er *tematisering*. Formålet med intervjuene er å forsøke å finne svar på problemstillingen min. For å klare å finne svaret må jeg stille ulike spørsmål som kan hjelpe meg med å belyse det. Undersøkelsens gyldighet er viktig og jeg håper at de spørsmålene jeg har utformet vil hjelpe meg med å finne de svarene jeg søker. Utvalget mitt er lite da det bare er tre rektorer som blir intervjuet, men til gjengjeld er dette personer som arbeider på svært forskjellige skoler, så jeg mener at bredden i intervjuobjektene er gode.

Stadium nummer to er *planlegging*. Det er viktig for meg at de tre rektorene jeg har valgt å intervju, så godt som mulig ikke blir gjenkjent i oppgaven. Jeg må derfor være meg dette svært bevisst både under transkriberingen av intervjuene, og i gjengivelser underveis i forskningen. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet har jeg søkt å forstå intervjuobjektene opplevelse og erfaring. Jeg er bevisst på at intervjusituasjonen har et asymmetrisk maktforhold, siden det er jeg som forsker som har utformet spørsmålene, og definerte og kontrollerte samtalen som fant sted. Den kunnskapen som kommer frem gjennom intervjuet, er svært avhengig av det samspillet jeg som forsker klarer å få til med intervjuobjektet.

Tredje stadium er *intervjuing*. Her kan en kan stille seg spørsmålet om kvaliteten på gjennomføringen av intervjuet, intervjupersonenes troverdighet og kvaliteten på spørsmålene. Dette er rektorer jeg kjenner godt til fra tidligere og som jeg har en profesjonell og god relasjon til, dette gjør at jeg tror det er lettere å få til en naturlig og god intervjusituasjon. Jeg er meg selvsagt bevisst, og må ta med i vurdering av gyldigheten av svarene, at dette er rektorer som til daglig er mine kollegaer. Nilsen (2014) fremhever viktigheten av en god relasjon mellom forsker og informantene da mye av datamaterialet blir konstruert i samspillet mellom dem. Faren med for tette relasjoner mellom forsker og informant kan være at informanten gir forskeren de svarene han/hun tror forskeren ønsker å få. Jacobsen (2015) hevder at det er nødvendig at det etableres en tillitsrelasjon mellom

forsker og informant, for at utvekslingen av informasjon skal være mest mulig åpen. Jeg merker at jeg gjennom flerårig samarbeide med disse rektorene har opparbeidet meg tillit hos dem. Et eksempel på det er da den erfarne rektoren under intervjuet forteller meg noe han ber meg om å ikke sitere han på. Han sier: «...det som er litt artig er jo at, jeg er ikke, altså dette må du ikke... eh, bør vel ikke bli... altså...» og så forteller han det han ikke vil bli sitert på. En av de andre rektorene sier under intervjuet at LOG – modellen tvinger dem til en struktur og at det er lurt. «Hvert fall for en som i utgangspunktet er litt ustrukturert» Han ler før han fortsetter. Latteren hans forteller meg at han vet at jeg vet, at han er noe ustrukturert. Dette bekrefter det Jacobsen (2015) sier, at tillit som regel er noe som utvikles gjennom samhandling over tid. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort der det var mest praktisk å få dem gjennomført uten forstyrrelser.

Dernest er det stadiet fire som er *transkribering*. Transkriberingen handler om hvordan overføringen fra muntlig til skriftlig språk blir utført, og om hvordan de valgene jeg har tatt underveis vil påvirke gyldigheten. Her er det viktig å ha en kritisk bevissthet og egne tolkninger av det som sies. Jeg har prøvd å gjenskape innholdet i intervjuet så nøyaktig som mulig. Underveis i intervjuet tok jeg notater av observasjoner av den jeg intervjuet, for at jeg best mulig skulle kunne gjenskape intervjuet.

Det femte stadiet er *analysering*, som går ut på om spørsmålene i intervjuene er gyldig og om den analysen jeg gjør av samtalen er logisk, sett i lys av empiri og teori. Den kunnskapen som kommer frem gjennom intervjuet er svært avhengig av det samspillet intervjuobjektet og forskeren klarer å få til.

Det sjettede og nest siste stadium er *validering*. Det har gått dager og uker til refleksjoner og vurderinger for å undersøke om de resultatene jeg har funnet er gyldige. Dette arbeide har jeg prøvd å gjøre mest mulig systematisk, slik at det skulle bli mest mulig oversiktlig for andre å sette seg inn i. Jeg har forsøkt å argumentere for mine funn i lys av empiri og ved å forankre funnene mine i teori.

Til slutt kommer stadiet som omhandler *rapportering*. Her kommer leserens bedømmelse av gyldighet av resultatene inn, og om funnene i studien gir en gyldig beskrivelse.

Påliteligheten i undersøkelsen kan styrkes ved at forskeren belyser den samme handlingen fra ulike kilder i teksten, og påliteligheten av resultatene forskeren finner (Postholm, 2010)

Det er derfor viktig at jeg i den undersøkelsen jeg gjør sannsynliggjør troverdigheten i funnene mine.

I ettertid ser jeg at det er svært vanskelig, om ikke umulig å anonymisere informantene mine. Det er en liten kommune, og dermed få skoler som er involvert i forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven». Intervjuene ville jeg i ettertid valgt å gjennomføre på en nøytral arena, der vi ikke hadde blitt forstyrret underveis i intervjusituasjonen. Jeg har en god og profesjonell relasjon til alle mine informanter og selv om jeg i forkant tenkte at dette kunne blir en anstrengt og kunstig situasjon, ble det ikke det. Samspeilet var veldig naturlig og samtalen gikk lett og ledig. Selve transkriberingen gikk fint og spørsmålene jeg hadde valgt gav meg de svarene jeg hadde behov for i analysearbeidet mitt.

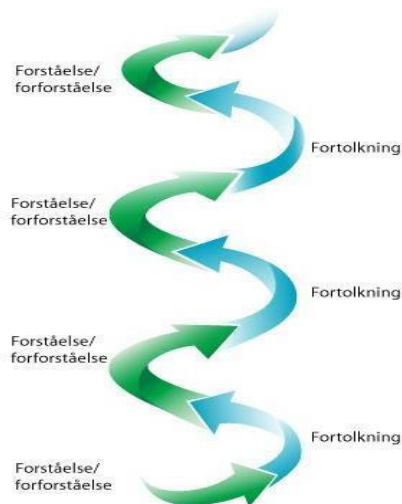
5.6 Analyse i kvalitativ forskning

I denne delen skal jeg presentere analysen i kvalitativ forskning. En kan hverken gi en presis start – eller slutt punkt for en analyse, fordi analysene er i prosess allerede fra første intervju (Postholm, 2010). En analyserer hva som blir sagt, hvilke observasjoner en gjør seg underveis i intervjuet og hvordan det datamaterialet ser ut både underveis og til slutt. Innsamlingen av datamaterialet og selve datamaterialet analyseres kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. Analyse handler om å arbeide med datamaterialet og hvordan man skal sortere og organisere det (Vivi Nilssen, 2012).

Det finnes ulike måter å tilnærme seg tekstanalyse på. Jeg ønsker å belyse to av disse; innholdsanalyse og teoretisk analyse.

Innholdsanalyse tar utgangspunkt i at man kategoriserer den dataen en finner i færre kategorier, eller temaer, som er mer overordnede og meningsfylte. Når forskeren har kategorisert datamaterialet, må han finne hvilke kategorier som er relevant. Deretter sorterer forskeren den innsamlede dataen i de ulike kategoriene. Til sist må forskeren se på likhetene og ulikhetene i de ulike kategoriene han har definert. Siden åpenhet er en indikator på den kvalitative tilnærmingen av datainnsamlingen, er det i liten grad forskeren som danner kategoriene. Kategoriene skal dannes på bakgrunn av intervjuene, observasjonene og den dokumentasjonen som foreligger (Jacobsen, 2015).

Teoretisk analyse belyser at den teorien, erfaringen og opplevelsene som forskeren har tilegnet seg gjennom livet, alltid vil være med å danne bakteppe for det den analysen forskeren gjør. Dette vil, selv om forskeren prøver å være mest mulig subjektiv i sine teorier, mer eller mindre sette preg på hele forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Selve analysen starter så snart forskeren går inn i forskningsfeltet, og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (Vivi Nilsen, 2012). Den dataen som blir samlet inn omgjøres til skriftlig tekst, og underveis i denne prosessen tolker og danner forskeren seg en forståelse av det innsamlede datamaterialet. Deretter går forskeren inn og undersøker de ulike delene i datamaterialet, noe som gjør at forskeren igjen vil få en ny forståelse av datamaterialet sitt (Postholm, 2010). Gjennom analysearbeidet vil forskeren gang på gang tolket materiale sitt for så å få en ny forståelse av det slik som det illustreres nedenfor, i den hermeneutiske spiral, i figur 4.



Illustrasjon 4: Den hermeneutiske spiral¹⁴

Analysedelen handler om å arbeide med datamaterialet, og hvordan en skal sortere og organisere det (Vivi Nilsen, 2012). I analysedelen har jeg valg å transkribere hvert enkelt intervju, og se på de ulike delene i forhold til helheten. Jeg har valgt å benytte meg av både innholds- og teorianalyse. Innholdsanalyse da jeg har kategorisert datamaterialet i etterkant

¹⁴ <https://estudie.no/den-hermeneutiske-spiral/>

av transkriberingen. Teoretisk analyse fordi jeg er meg bevisst at den teorien, erfaringene og opplevelsene jeg har vil være med å påvirke mitt analysearbeid.

6 Resultater og analyse av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg analyser og funn i mitt datamateriale. Datamaterialet består av transkripsjoner fra tre intervjuer, og notater gjort underveis i intervjuene. Gjennom analysen er jeg kommet frem til fem kategorier som kan gi meg data til å presentere, analysere og tolke rektorenes refleksjoner rundt «Et lag rundt eleven». Jeg har valgt å gi informantene mine fiktive navn, rektor en, rektor to og rektor tre ut fra anonymitetshensyn. I LOG -modellen var en av intensjonen at det var mellomtrinnet som skulle være del av forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven». Rektor to og rektor tre har likevel valgt å ta hele skolen med i forskningsprosjektet, mens rektor en har valgt å bare ha med mellomtrinnet. I intervjuene har jeg ikke bedt rektorene om å forholde seg kun til mellomtrinnet. Jeg innleder med analyse av intervjuene, deretter oppsummerer jeg funnene i intervjuene ut fra de fem kategoriene mine.

6.1 Koding og analyse av datamaterialet

Jeg startet analysearbeidet mitt med å skrive ut alle intervjuene, deretter brukte markeringstusjer i ulike farger for å kode materialet. Denne kodingen gjorde det enklere for meg å trekke ut essensen i materialet og redusere den relativt store datamengden jeg hadde samlet inn. Deretter valgte jeg å se etter sammenhengen mellom det kodede materialet, slik at jeg til slutt kunne sitte igjen med noen få kategorier om hva datamaterialet mitt handlet om.

Nilsen (2014) hevder at i den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering er en av de viktigste prosessene forskeren foretar seg. Hun sier videre at koding betyr å identifisere, klassifisere og sette navn på de viktigste dataene i materialet. «Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, og ha en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilsen, 2014, s. 78).

Jeg har gjennomgått datamaterialet utallige ganger før jeg startet å skrive på teksten. Dette gjorde jeg for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt som hadde betydning for forskningen, og for å prøve å oppdage funn jeg ikke hadde sett tidligere. Underveis i prosessen noterte jeg små stikkord i margene på datamaterialet, for å prøve å finne ut hva jeg mente det hele handlet om. Nilsen (2014) hevder at koding er en prosess hvor materialet blir lest gjennom, gjentatte ganger. For hver gang en finner en ny kode, må man lese gjennom materialet på nytt for å se om det er flere eksempler på denne koden, eventuelt om det er noe som motbeviser den. Dette var erfaringer også jeg gjorde meg i dette arbeidet. Et eksempel på var at jeg etter å ha lest gjennom datamaterialet utallige ganger, plutselig oppdaget at en av rektorene snakket om oversettelse. Dermed måtte jeg gjennomgå alt datamaterialet nok en gang, for å se om jeg kunne finne noe mer om dette i datamaterialet. Postholm (2011) hevder at det er i denne prosessen at en kan begynne å se sammenhengen mellom de ulike kategoriene og dermed kan begynne å forme den endelige teksten. Nedenfor starter jeg med presentasjonen av funnene jeg har gjort.

6.1.2 Begrepsdefinisjoner

Noen korte definisjoner på de ulike begrepene i de fem kategoriene mine: Fortetning av samarbeid, systemendringer, forebygging, ledelse av utviklingsarbeid og kritiske faktorer. Med samarbeid mener jeg hvordan ulike parter, lærere, helsesykepleier, psykologer, barnevern med flere; kommuniserer, møter og samhandler med hverandre for å bedre læringsmiljøet for elevene. Begrepet systemendring definerer jeg som måter å organisere ulikt arbeid på i skolen. Med forebygging mener jeg, å begrense eller hindre en negativ utvikling av læringsmiljøet til elevene. Lederadferd, velger jeg å definere som måten rektorene leder utviklingsarbeid, de ansatte og hele organisasjonen sin på. Med kritiske faktorer mener jeg de faktorene som lederne mente var hemmende for innføringen av LOG-modellen og «Et lag rundt eleven».

6.2 På hvilken måte har LOG-modellen bidratt til fortetning av samarbeid

I Opplæringsloven § 158 er det tilføyd at det kreves et godt og kontinuerlig samarbeid mellom de flerfaglige samarbeidspartnerne i skolen, for å følge opp elever med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Et av hovedmålene i LOG-modellen er å bedre det flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, og få til økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteamet (Vedlegg 2, s. 2). I tillegg vet jeg etter ti års erfaring som lærer og tre års skoleledererfaring, hvor viktig samarbeid på alle nivå er for å kunne ivareta elevene på best mulig måte. Funnene nedenfor er delt inn i ulike underkapitler som viser ulikt samarbeid.

6.2.1 Utvikling av lærersamarbeid

Alle tre rektorene er tydelige på at lærersamarbeidet har endret seg på enheten, som følge av LOG-modellen. En rektor forteller at tidligere satt enten en lærer alene med utfordringene rundt elevene, eller hadde klare forventninger om at ledelsen skulle komme inn å ta seg av elevutfordringene. Han sier videre om endringen: «Det er ikke så mange saker vi sitter med alene hvor lærerne har meldt seg ut». Videre sier han: «Nå samarbeider lærerne bedre rundt disse elevene, og de har prøvd ut en del tiltak før de ber om assistanse». Dette gjør de ifølge samme rektor ved at de skriver tiltaksplaner, hvor de samarbeider trinnvis og prøver ut ulike tiltak, for å bedre klassemiljøet eller utfordringer rundt enkeltelever. Han sier om samarbeidet på trinnene fra en til syv: «Men så varierer det litt fra trinn til trinn i forhold til kultur for samarbeid». En av de andre rektorene forteller: «... jeg tror vi på en måte har endret en skolekultur. Jeg tror vi har lærere som i større grad har et kollektivt fokus og har fokus på et godt klassemiljø med elever som trives på skolen».

Den tredje rektoren forteller, i starten av intervjuet, at han ikke har observert noen endringer i samarbeidet mellom lærerne. Han forteller at mellomtrinnsteamet har vært flinke til å samarbeide over år og at de er et veldig stabilt team. Videre sier rektoren: «...de er veldig flinke til å drive ting frem, og de har vært vant til å jobbe ut fra at de har vært i utvikling over flere år». Samtidig kommer det frem senere i intervjuet at han har observert

at samarbeidet mellom lærerne har endret seg. Fra at læreren tidligere ønsket seg flere lærere inn i klassen for å ta seg av utfordringer på trinnet, samarbeider læreren nå med lærerne på trinnet for å finne løsninger på utfordringen. Videre forteller han at ledelsen har arbeidet med å få lærerne til å se hvor viktig samarbeidet rundt klassemiljøet er. Han forteller at lærerne har sluttet å fordele skyld til andre, og sier at lærerne selv ser at: «... det er samarbeid som må til.

6.2.2 Samarbeid mellom lærerne og flerfaglige aktører

En av rektorene trekker frem at han har observert at samarbeidet mellom lærerne og de eksterne ressursene i tverrfaglig team har endret seg. Han forteller at det tidligere var høy terskel for å melde inn saker til tverrfaglig team. Videre beskriver hvordan lærerne hadde det tidligere når de skulle snakke med noen fra tverrfaglig team: «De satt med skuldrene opp gjennom ørene og manglet ord, fordi de var i en utrygg situasjon». Dette sier han har endret seg veldig og begrunner det med at rollene til tverrfaglig team er avklart, de tverrfaglige samarbeidspartene er mer tilstede på enheten og dermed kjenner de både lærerne og elevene bedre enn tidligere. Videre sier han: «Så ser vi jo at nå får vi meldt inn saker hele tiden. Vi har over tid gjort det tryggere å gå inn i tverrfaglig team». Det kan se ut som at tiltakene denne rektoren, ved bruk av LOG-modellen, har satt i gang, har hatt ønsket effekt og dermed senket lærernes terskel for å melde saker til tverrfaglig team.

6.2.3 Samarbeidet innad i tverrfaglig team.

Rektor en forteller at han har observert at samarbeidet innad i tverrfaglig team er blitt bedre som følge av LOG-modellen. Han bekrefter dette med følgende utsagn: «... alle må vise at de gir noe, og at de ikke kan seile ved siden av uten å bidra». Videre sier han: «Det er kanskje det beste med hele opplegget. Det er aktiv måte å delta på». Han forteller videre at det har vært en fordel for forskningsprosjektet at deltakerne i tverrfaglig team hadde et godt samarbeid før de gikk inn i forskningsprosjektet. Rektor tre sier at før skolen ble med i forskningsprosjektet, var møtene med tverrfaglig team dårlig og at det har bedret seg betraktelig underveis i forskningsprosjektet. Videre sier han: «... jeg tenker at vi er en

skole som ikke er helt i flytsonen, men at vi er i en høyere flytsone enn vi var og det i stor grad skyldes at vi har forbedret i det tverrfaglige samarbeidet».

6.2.4 Hovedfunn

Alle tre rektorene mener at det er blitt et sterkere samarbeid lærerne imellom. Noen av rektorene hevder samarbeidet mellom lærerne og de flerfaglige aktørene er blitt bedre, og at samarbeidet innad i ressursgruppen er blitt bedre.

6.3 I hvilken grad har LOG-modellen endret systemene i organisasjonen?

I undersøkelsen jeg viste til i innledningen, gjort blant lærerne og gjennomført av NIFU¹⁵ i 2014 viser at lærerne ønsker et systematisk arbeid rundt elever med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Det ble derfor viktig for meg å finne ut av om rektorene synes LOG-modellen kunne være til hjelp med å få dette på plass. Nedenfor viser jeg til sentrale momenter som informantene mente hadde med systemene i forbindelse med møtearenaene å gjøre.

6.3.1 Hyppighet på møter og planfestet tid

Rektor en forteller at de hadde en gode planer for møtetidspunktene på sin enhet før de gikk inn i forskningsprosjektet. Likevel uttrykker han at det har vært en viss endring i enheten i forhold til at de har fått til flere møtepunkter med de flerfaglige aktørene, enn hva de hadde tidligere. Rektor to fremhever at de har fått til et godt samarbeidet med helsesykepleier, nå som ledergruppen har styringsgruppemøter med helsesykepleieren hver fjortende dag.

En av rektorene forteller at etter de ble med i forskningsprosjektet har de har gjort om på fellestiden til personalet. De har satt av en time fellestid hver mandag hvor lærerne trinnvis

¹⁵ www.nifu.no/news/onsker-mer-systematisk-arbeid-med-psykisk-helse-i-skolen/

skal samarbeide om det forebyggende klassemiljøet. Han sier: «... mandagene har vi en time samarbeidstid der fokuset er klassemiljøet». Videre forteller han: «... vi hekter på trinnvist samarbeid rundt utfordringer i klassen, slik at det er mer tydelig hva vi ønsker at lærerne skal bruke tiden på». En annen av rektorene forteller at de også har planfestet samarbeidstiden til lærerne i arbeidet med «Et lag rundt eleven».

6.3.2 Møter med eksterne aktører

En av rektorene forteller at de har faste møter med helsesykepleieren: «Helsesykepleieren er mer samkjørt og involvert enn tidligere. Det handler jo om at vi sammen med henne gjennomgår hvilke nye ting som har dukket opp i klassene.» En annen rektor sier at de før de gikk inn i forskningsprosjektet arbeidet svært godt og tett med helsesykepleier og PPT-kontakten. Han forteller videre at etter skolen kom med i forskningsprosjektet samarbeider med flere aktører enn tidligere, blant annet kommunepsykolog, politi og barnevern. Den tredje rektoren forteller: «Vi hadde ganske gode rutiner i forhold til tverrfaglig team før. Men, vi har fått et tverrfaglig team som fungerer bedre og som er mer tilgjengelig for lærerne». Videre forteller rektoren at de gjennom å være med i forskningsprosjektet har fått til at tverrfaglig team, eller hjelperne våre som rektoren velger å kalle dem, er blitt en del av kollegiet. Rektoren sier: «De er en del av vårt kollegium, de er ikke her hele tiden, men de er her når de eller dem ser behovet, og det tenker jeg vi har lyktes godt med». Han sier videre: «Det som også er artig er at jeg tror at de liker å være hos oss også, for de er lett å få til å komme».

6.3.3 Hovedfunn knyttet til systemene i organisasjonen

Alle rektorene mener at de har fått bedre møter med de flerfaglige aktørene. Noen av rektorene hevder de har fått til å ha hyppigere møter med de flerfaglige aktørene, som følge av innføringen av LOG-modellen. I tillegg forteller rektorene at de har klart å få planfestet tid for lærerne, til samarbeid om klassemiljøet i forbindelse med «Et lag rundt eleven».

Årsaken til at rektorene har fått til dette hevder de kommer av den tydelige føringen som ligger i LOG-modellen, og at de har tatt et bevisst valg med å prøve å etterleve systematikken i den.

6.4 På hvilken måte har LOG-modellen ført til endringer knyttet til lærernes arbeid med forebygging?

I LOG-modellen står det: «Det er et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats fremfor brannslukking (Veiledningshefte til skoleeier og skoleleder, 2017, s. 3). Det ble derfor interessant å undersøke om rektorene har observert om lærerne arbeider forebyggende.

En av rektorene sier at lærerne arbeider mer forebyggende rundt klasse miljøet og elevene nå, enn tidligere. Han referer til hvordan det var før de gikk inn i forskningsprosjektet: «... da er vi tilbake til kulturen som lå der, altså at elever med utfordringer var noen andre sitt problem» Deretter sier han: «Nå begynner vi å komme i gang med den mer forebyggende jobbingen. For to år siden var det en klar forventning om at det skulle komme noen hoppende inn og ta seg av det». Rektoren trekker frem at LOG-modellen har vært med på å skape en struktur som de trengte. Han sier: «Jeg er jo litt allergisk mot bruksanvisninger» Rektoren forteller videre at det å være med i forskningsprosjektet har ført til at de har utarbeidet to litt mer overordnede forebyggende planer, en for nettvett og en for psykisk helse. Disse planene skal innføres fra høsten 2019. Planen for nettvett skal lære elevene digital dømmekraft og godt nettvett. I tillegg skal den inneholde nettverksregler, og en handlingsplan om det oppstår digital mobbing. Planen for psykisk helse skal fremme god psykisk helse og forebygge psykiske lidelser. Her skal helsesykepleieren inn i klassene å snakke og ha undervisning om psykisk helse allerede fra andre klassetrinn.

En annen rektor sier, i forbindelse med at han har observert at lærerne arbeider mer forebyggende rundt elevene: «Det at vi har vært med i «Et lag rundt eleven» har gjort at vi har fått bedre struktur på den type arbeid på skolen, så det vil jeg si har vært ganske vellykket». Videre sier rektorene at lærerne arbeider mer forebyggende nå enn for noen år siden. En av rektorene sier: «.. vi jobber med utfordringer på en annen måte enn før. Nå skyldes ikke det bare «Et lag rundt eleven», men jeg ser at lærerne griper an

problemstillinger på en annen måte». De har fokus på å ha et godt klassemiljø, med elever som trives på skolen og føler at de mestrer. I tillegg forteller han at han hører på lærerne at det har skjedd en kulturendring i forhold til hva man har fokus på når man møter utfordringer. Rektoren sier: «De tenker ikke lengre at Per er umulig, vi må gjøre noe med Per. De tenker, Per får det ikke til i klassen og vi må se på hvordan vi kan hjelpe han». Rektoren forteller at slik han leser intensjonen bak LOG-modellen, så passer det med deres elevsyn og læringsyn. Målet eller intensjonen bak modellen er å få et bedre flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteam, bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte (Vedlegg 2, s. 3). Den samme rektoren sier at det er mange ting som henger sammen og som passer godt i sammen. Han sier: «Her er det en åpenbar sammenheng mellom «Et lag rundt eleven», PALS, Trivselslederordningen og måten vi allerede hadde startet arbeidet med klassemiljøet på. Videre forteller rektoren: «Det var rimelig fort klart for oss at det var elementer i prosjektet som passet veldig godt for det vi tenkte, så det ble litt som doping for det vi allerede hadde tenkt. Det ble et verktøy for å nå noen intensjoner som vi allerede hadde». Rektoren sier i samme forbindelse: «Selv om vi nok ikke har vært 100 prosent lojal mot LOG-modellen så tenker jeg at vi har vært 100 prosent lojal mot intensjonen i den.

6.4.1 Hovedfunn knyttet til forebygging

To av rektorene forteller at lærerne arbeider slik LOG-modellen ønsker, mer forebyggende rundt elevene. De flerfaglige aktørene arbeider tetter sammen med både lærerne og ledelsen med fokus på elevene, noe som er et av målene LOG-modellen.

6.5 Hvilken oppfatning har lederne av hvordan LOG-modellen har innvirket på rektors måte å lede utviklingsarbeid på egen skole.

LOG-modellen har en tydelig systematikk til hvordan skolelederen skal lede utviklingsarbeidet «Et lag rundt eleven», i tillegg til at den har noen tydelige krav til skolelederen. Det blir derfor interessant å høre hvordan rektorene har oppfattet endringer i sin måte å lede «Et lag rundt eleven» på.

En av rektorene forteller at det ikke har vært noen belastning for han å være med i dette forskningsprosjektet. Han sier tvert imot at det har vært en fordel for dem, siden LOG-modellen har tvunget dem til å lage noen strukturer som de burde ha hatt fra før. Videre forteller han at de som følge av LOG-modellen har laget en struktur rundt arbeidet med elever med ulike utfordringer. Han sier: «Det manglet vi før, så vi brukte jo den bevisst for å skape en struktur som vi likevel trengte». Videre sier han at det ikke hadde kommet til og gått like bra å arbeide med forskningsprosjektet, «Et lag rundt eleven», om ikke LOG-modellen hadde foreligget. Han sier det slik: «Det tvinger oss til en struktur da, og struktur er jo lurt. Hvert fall når du i utgangspunktet er litt ustrukturert». Videre sier han: «det er veldig greit å ha et prosjekt som legger en del føringer, for det legger jo en del press på meg og, for å få gjennomført ting»

En av de andre rektorene sier at de har fått en bedre struktur i arbeidet på skolen, både i ressursgruppen og i ledergruppen. Han sier: «LOG -modellen er den mest detaljerte dreieboken for hvordan man skal gjennomføre et prosjekt, som jeg noen gang har sett». Videre forteller han at det ikke var gjennomførbart og følge modellen slik den var, fordi det var for mange grupper og møtepunkter. Videre sier han: «... for meg, som i utgangspunktet er et sånn her litt ustrukturert hode, så har jo LOG-modellen vært viktig for å få på plass en slik struktur». Han sier videre at dette har medført at hele ledergruppen er blitt knyttet mer sammen og at det har påvirket hvordan de driver skolen. «... de endringene vi har gjort i forhold til å være med i prosjektet, og bruke LOG-modellen som utgangspunkt for disse strukturene, har ført til en varig endring i forhold til hvordan vi drifter skolen vår».

En tredje rektor sier: «Nå har ikke jeg hatt noen del i «Et lag rundt eleven» annet enn at jeg sitter i styringsgruppen» Han sier videre: «Avdelingslederen er bindeleddet inn i prosjektet». Videre forteller han at de samarbeider så tett og at han derfor ikke trenger å være så nært knyttet til dette forskningsprosjektet. Rektoren sier: «Avdelingsleder styrer forskningsprosjektet helt, sammen med et fantastisk mellomtrinn».

Alle tre rektorene fortalte at ved å gjøre noen justeringer så passet LOG-modellen fint inn i enhetene deres. Den ene av disse rektorene sier: «Vi følger skrittene i modellen, men vi følger den ikke nødvendigvis i tid og rom for det har vi ikke rom for, men arbeidsmåten følger vi ganske slavisk». Den samme rektoren sier: «Det kan hende at LOG-modellen og

«Et lag rundt eleven» var tydelig for OsloMet når de sendte den ut, men den første dialogsamlingen var et godt eksempel på at det var den ikke». Modellen er veldig oppskriftsmessig i forhold til hvordan man gjør det, men de skal inn i en skoledrift og da kan en ikke gjøre det akkurat slik». Videre sier han innføringen av LOG-modellen har vært vellykket. Han sier: «Den har hjulpet oss å fylle noen hull i måten vi har drevet på». Han trekker i den forbindelse frem at de har fått et bedre tverrfaglig team som er mer tilgjengelig for lærerne og at de har fått en ressursgruppe og ledergruppestruktur som de ikke hadde før. Den tredje rektoren forteller og at de startet med å følge LOG-modellen slik den forelå, men at de etter hvert har måttet justere den. Justeringene ble gjort i forhold til og møtehyppigheten, fordi de ikke klarte å følge opp og ha så mange møter som LOG-modellen krevde i styringsgruppen og i trinnteam.

6.5.1 Hovedfunn

Lederadferden har ifølge to av rektorene endret seg til det bedre etter at de ble med i forskningsprosjektet. I tillegg viser det seg at lederperspektivet hos noen av skolene har endret seg som følge av bruken av LOG-modellen. Den tydelige systematikken og kravene for hvordan en skal arbeide med å innføre «Et lag rundt eleven» har vist seg å være til stor hjelp, spesielt hos de rektorene som selv hevder de i utgangspunktet er noe ustrukturert. De tre rektorene har alle valgt å gjøre noen justeringer i LOG-modellen, for at den skal passe bedre inn i deres skoler.

6.6 Hvilke kritiske områder belyser rektorene under innføringen av «Et lag rundt eleven»?

Rektorene peker på ulike utfordringer under innføringen av «Et lag rundt eleven». En av rektorene sier: «Utfordringene vi har møtt på underveis er først og fremst å finne møtetidspunkter. Både internt på skolen, og i forhold til de eksterne aktørene». Videre sier han: «Vi har for få møter i ressursgruppen på skolen og i ledergruppen» Han sier at dette handler om to ting. Det ene har med kollektivtransporten å gjøre, og det andre med sykefraværet. Rektoren forteller at en annen utfordring har vært å få lærerne til å skrive ned tiltak de tiltakene de arbeider med, selv om han har satt av tid til det. Han forteller

videre at han tror det har å gjøre med at alt lærerne skal skrive, skal skrives så bra. Videre sier han at han tror det kommer av at lærerne stiller for høye krav til seg selv, om hvordan det dokumentet skal være. Rektoren har sagt til personalet at det viktigste er at de skriver noe, også stikkord, men det har ikke hjulpet. Han sier: «Jeg tror det er lurt å dokumentere tiltakene. Det har noe med å kunne gå tilbake å se hva man har gjort. Det er noe med å evaluere og se hvor man er». Rektoren sier at en tredje utfordring er at de ikke klarer å få til et samarbeid med barnevernet, noe de ønsker og har forsøkt å få til, men frem til nå ikke har klart. Det siste kritiske område denne rektoren belyser er pengene som ble lovet kommunen, av forskerne, før inngangen til prosjektet. Han forteller at han ikke tror Harstad kommune hadde gått inn i forskingsprosjektet, om kommunen hadde visst at fordelingen av pengene i prosjektet ble som det ble. Videre sier han: «Et slikt prosjekt er jo sånn at vi skal bidra inn i prosjektet og så skal prosjektet bidra inn til oss. Den dynamikken har vel ikke vært helt slik den burde være». Rektoren forteller videre at selv om møtene og refleksjonene med forskerne har vært fin, så har de ikke følt at de har fått tilført noe ressurs på skolen med å være med i prosjektet.

En av de andre rektor sier at de hverken klarer å være tett nok på trinnene, eller får til å ha jevnlig møter mellom ledelsen og trinnene. Dette hevder han er fordi de ikke klarer å finne tid til det. Rektoren sier videre: Jeg tenker utfordringen opp mot LOG-modellen er å involvere lærerne godt nok. Så tar vi det der sånn gradvis og etter hvert». Rektoren sier og at de har utfordringer med å få koblet inn det andre de gjør i skolen som er forebyggende, som for eksempel PALS. Han sier: Vi må passe på at de to lærerne i PALS-gruppa ikke blir på siden av «Et lag rundt eleven». Han sier videre at de holder på å diskutere hvordan de skal få dette til.

Den tredje rektoren sier: «Jeg tenker forutsetningene for å gå inn i «Et lag rundt eleven var overambisiøst. Den har overhodet ikke fungert ut fra det som var tanken. Hadde vi kunne lagt vekk alt annet så hadde det vært fruktbar». Videre trekker han frem sårbarheten med sykemeldte arbeidstakere som gjør at prosjektet stopper litt opp frem til den sykemeldte er tilbake på arbeid. Rektoren sier: «Det buttet med en gang i den klassen han hadde, for de som var igjen klarte ikke å drive prosjektet når han var ute». Det siste kritiske området rektoren belyser, er at det var lovet at det skulle komme inn mye penger til skolene i forbindelse med deltakingen i forskningsprosjektet. Han sier: «Det er nok penger til å

kjøre inn pizza, men det er ikke nok penger til å videreutdanne noen for å få inn den tenkingen som skal til for å forebygge og ha tidlig innsats».

6.6.1 Hovedfunn

Rektorene belyser flere sentrale områder de er kritiske til. De peker på utfordringer knyttet til å finne møtetider, da det er mange prosjekter som krever sitt og ulike aktører fra flere steder som skal møtes. Rektorene hevder og at de har for få møtepunkter i ressursgruppen og ledergruppen. Noen av rektorene har utfordringer med å klare å være tett nok på trinnene. Det er også utfordringer med å få lærerne til å skrive tiltaksplaner. Til sist belyser rektorene lovnaden om den økonomiske støtten som skulle følge forskningsprosjektet, men som når de kom med i prosjektet, ikke fikk.

6.7 Variasjonen i de ulike skolene

De tre rektorene jeg har intervjuet arbeider ved tre ulike skoler. Den ene skolen er en 1-10 skole, hvor det har vært lite utskifting i ledelsen de siste årene og hvor rektor har arbeidet de siste fem årene. Den andre skolen er en 1-7 skole, hvor det har vært mange utskiftninger i ledelsen de siste fire årene. Rektoren på denne skolen arbeider der på tredje året. Den tredje skolen er en fådelt skole som også har en ledelse med flere utskiftninger i ledelsen de siste årene. Her har rektor vært konstituert de tre siste årene.

6.8 Kort oppsummert

Etter flere runder med bearbeiding og analysing av datamaterialet, i form av den hermeneutiske spiral, viser funnene at rektorene har observert at ideen LOG-modellen har reist inn i skolene og delvis fått gjennomslag. Rektorene har hørt om ideen, de har prøvd den ut i egen organisasjon og to av tre rektorer er blitt overbevist. Overbevisningen kommer av at de har observert hva som har skjedd i organisasjonen deres underveis i forskningsprosjektet.

7 Drøfting og svar på problemstilling

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine sett i sammenheng med teori og LOG-modellens intensjoner. Etter å ha presentert de fem kategoriene mine, kan jeg oppsummere og svare på selve problemstillingen:

Hvilke erfaringer sitter rektorene igjen med etter innføringen av «Et lag rundt eleven»

I teorien viste jeg til Robinson (2014) som hevder hva en skoleleder kan gjøre for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur, og en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale. For å få til dette hevder hun at skolelederen må evne å få med seg lærerne for å oppnå bedre elevresultater, at læringsmiljøet må styrkes og at skolelederne må involvere seg i det pedagogiske arbeidet. I tillegg viste jeg til Mordal (2014) som hevder at distribuert ledelse fører til mer effektive skoler. Videre sier han at distribuert ledelse krever kunnskap om medarbeidere, faglig kompetanse og ledelseskompetanse.

7.1 Drøfting relatert til samarbeid

Mitt første funn er knyttet til de ulike samarbeidsformene som er observert i skolene. I LOG-modellen er et av hovedmålene å få et bedre flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen (Vedlegg 2, s. 3) Ved å følge LOG-modellen vil skolelederen både kunne opprette og bruke de ulike samarbeidsarenaene, for så å bedre de ulike samarbeidsformene. Ifølge rektorene skyldtes dette at de har etablert gode samarbeidsarenaer hvor lærerne samarbeider mer enn hva de gjorde tidligere. Det kan tyde på at LOG-modellen har vært til hjelp her.

For å utvikle gode samarbeidsformer må lederne bruke en av de tre ferdighetene til Robinson (2014), å bygge tillitsrelasjoner. Tillitsrelasjoner mellom de ulike aktørene som skal samarbeide. «I skoler med høyere nivå av tillit, opplever lærerne sterkere profesjonelt felleskap og er mer villig til å fornye praksis og ta sjanser» (Robinson, 2014, s. 41). En mulighet kan være at rektorene har klart å skape tilliten innad i lærerkollegiet, som gjør at dette samarbeidet er blitt så mye bedre. I tillegg hevder Robinson (2014) at skoler med høy tillit har elever med bedre faglig og sosial framgang, enn skoler med lav tillit.

En av rektorene forteller at elevundersøkelsen viser at elevene på hans skole trives mye bedre enn tidligere. Dette kommer antakelig av det gode samarbeidet og fokuset, som rektoren har etablert i lærerkollegiet. I tillegg forteller rektoren at synergieffekten på elevenes trivsel har ført til at grunnskolepoengene har økt, og de ligger over landsgjennomsnittet på de nasjonale prøvene. Dette viser at rektorene må være seg bevisst hvor viktig tillitsrelasjoner er for å skape gode samarbeidsformer. Det er ifølge Robinson (2014) fire faktorer som må være tilstede for å kunne skape tillit. Disse fire er: respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet. En kan spørre seg om det er rektors kompetanse for å skape tillit som har vært den avgjørende faktoren for at lærerne skulle bli trygge og føle tillit i tverrfaglig team. Eller kanskje det er LOG-modellen med sine føringer for viktigheten med samarbeidet mellom de ulike aktørene, som har vært den avgjørende faktoren. Selv tenker jeg at funnene viser at det er en kombinasjon av tillit og LOG-modellens føringer som må til for å lykkes med samarbeidet. Den ene av rektorene observerte at lærerne var engstelig og utrygge for å gå inn i tverrfaglig team. Han sier: «Vi har over tid gjort det tryggere å gå inn i tverrfaglig team». Dette er et resultat av at rektoren viste sin personlige omsorg for de ansatte, og dermed skapte den tilliten til tverrfaglig team som skulle til for å skape bedre samarbeid. Den samme rektoren hevder videre at de klarte å innføre LOG-modellen ganske fort i deres drift, og at det var veldig positivt.

En annen av dimensjonene til Robinson (2014) er å etablere mål og forventninger, noe som er viktig i alle typer samarbeid. Hun sier videre at å etablere mål betyr at skoleleder må bestemme hvilke mål som skal settes, sørge for at de som er ansvarlige forplikter seg til målene og kommunisere dem til alle som har interesse av at de nås. En av rektorene forteller: «Vi har brukt tid på å minne lærerne på om effekten av at vi er med i prosjektet». Kanskje er dette en medvirkende årsak til at denne skolen har fått til det gode samarbeidet. Målene i LOG-modellen er allerede definert, men er de godt nok kommunisert ut til de ulike aktørene i prosjektet? Den ene rektoren sier noe om at han ikke er riktig sikker på om lærerne gjør det de er satt til å gjøre i trinntiden. Da kan man spørre seg om det er slik at lærerne vet hva som er målet for arbeidet, eller er målet blitt presentert og at lærerne ikke synes de er interessant nok. I så tilfelle er kanskje likevel ikke målene presentert tydelig nok. Robinson (2014) sier at å sette tydelige mål øker prestasjonen og engasjementet, når folk er interessert i målet og tror de har kapasitet til å nå det.

Klarer ikke rektoren å skape tillit i de ulike samarbeidsformene, så vil de heller ikke utvikle bedre samarbeidsformer. En av de andre rektorene hevder at de har et svært godt samarbeid i tverrfaglig team: Han sier: «Det er klart når vi har en helsesykepleier som fungerer 120 prosent og en PPT kontakt som fungerer 110 prosent, og begge er betraktet som ansatte ved skolen, så fungerer det bra». Han sier videre: «Helsesykepleieren trenger ikke be om å få komme inn i en klasse, hun er en naturlig del av klassene. Det er som hun sier, når jeg spør om å få tid i en klasse er svaret fra lærerne, når tid passer det for deg». Det viser at tillitsrelasjonene er gode mellom helsesykepleier og lærer.

Oppsummert finner jeg at rektorene har observert et bedre samarbeid i de ulike samarbeidsarenaene de har. To av rektorene klarer likevel dette bedre, enn hva den tredje rektoren klarer. Dette kan ha ulike årsaker. Å lede utvikling av nye og gode samarbeidsformer krever at rektorene følger LOG-modellen, ved å opprette de ulike samarbeidsarenaene og sørge for at det er tillit innad i de ulike arenaene. Funnene viste at den rektoren som lyktes minst med å skape det gode samarbeidet, var og den rektoren som opplevde mest balkanisering på sin enhet. En utfordring for rektor er å finne tiden, i en hektisk hverdag, til å være så tett på personalet at en får sjansen til å skape den nødvendige tilliten. På den annen side er dette noe rektorene må ta seg tid til for å utvikle gode samarbeidsarenaer på enheten. Robinson (2014) sier: «Det handler om å mestre forbedringsarbeidet på måter som bygger tillit gjennom stadig å lære å skape framgang sammen».

7.2 Drøfting relatert til systemene organisasjonen

Mitt andre funn er knyttet til det rektorene definerer som endringer knyttet til systemene i organisasjonen. Her trekker de frem hyppigheten på ulike møter, møter med eksterne ressurser og planfestet tid. I innledningen trakk jeg frem at lærerne ønsket et systematisk arbeid rundt elever med psykiske vansker, som de mente trengte hjelp. LOG-modellen sier at det er skoleleder som skal opprette de ulike samarbeidsarenaene, der de ikke allerede er etablert. Videre står det i veiledningsheftet til «Et lag rundt eleven» at skoleleder skal organisere deltakerne, sørge for møtetidspunkt og sørge for at utviklingsarbeidet skjer i samarbeid med . En av rektorene forteller om at de både har fått til bedre hyppighet på møtene på enheten, at de har fått faste møter med helsesykepleieren hver fjortende dag, at

helsesykepleieren og ledelsen er mer samkjørt og at møtene mellom lærerne er planfestet. En av de andre rektorene sier at de allerede hadde et godt samarbeid i samarbeidsarenaene, men forteller at de har fått flere møtepunkter med de eksterne aktørene. Han sier og at flere ulike aktører stiller på møtene, og at de har planfestet tid til samarbeid om klassemiljøtiltak mellom lærerne. Den tredje rektoren forteller at de har fått et tverrfaglig team som er mer tilgjengelig for lærerne og som er mer tilstede på enheten. Rektorene beskriver at de har fått bedre struktur på enhetene sine på grunn av at de har fulgt LOG-modellen. Den ene rektoren trekker det så langt at han sier: «De endringene vi har gjort med bakgrunn av at vi har vært med i prosjektet, og bruker LOG-modellen som utgangspunkt for disse strukturene, så har det ført til en varig endring i forhold til hvordan vi drifter vår skole». Dette kan bety at rektoren på denne skolen bruker ideer som finnes i perspektivet distribuert ledelse. Mordal (2014) sier at distribuert ledelse har økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen. Det er denne type utvikling og endring denne rektoren forteller om. Selv om rektorene snakker om strukturer som er varig og kommer til å bestå, så er nok dette avhengig av hva som skjer i skolene fremover. En kan spørre seg om disse strukturendringene rektorene fremhever er avhengig av å ha den samme lederen for å leve videre, eller om det ikke vil ha noe å si om det skulle komme et lederbytte. Kanskje er disse strukturene nedfelt i skolens planer, og vil dermed leve videre etter at skolene går ut av forskningsprosjektet.

Lederne må ha brukt flere ledelseskompetanser for å få til disse endringene. Her må de ha anvendt minst to av de fem dimensjonene til Robinson (2014). Både å etablere mål og forventninger og å lede lærernes læring og utvikling, da disse dimensjonene kan hjelpe dem i å lykkes med å etablere bedre samarbeid i de ulike samarbeidsarenaene.

Ut fra funn og drøfting finner jeg at rektorene opplever at de har fått en bedre struktur på enhetene sine, og de hevder at det er som følge av LOG-modellen. For å lede utvikling av nye og gode strukturer krever det at lederne distribuerer ledelse. Distribuert ledelse krever ifølge Mordal (2014) kunnskap om medarbeiderne, faglig kompetanse og ledelseskompetanse, noe rektorene viser at de har. Det fordrer også at de fortsetter å anvende elevsentrert ledelse. I tillegg må de videreføre LOG-modellen og den systematikken den innehar.

7.3 Drøfting relatert til forebygging

I det tredje funnet mitt hevder rektorene at det arbeides mer forebyggende rundt elevene på enhetene deres nå, enn det gjorde før «Et lag rundt eleven» trådte inn i skolene. Et av målene i LOG – modellen er å være i forkant, og bruke mer tid på forebyggende arbeid. En av rektorene sier: «Den viktigste oppgaven jeg har er å sørge for at våre elever har det best mulig». Det er dette Robinson (2014) hevder i den femte dimensjonen, er å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. De ulike forebyggende endringene rektorene har observert på enheten sin er:

- forebyggende arbeid rundt klassemiljøet, for å få et godt læringsmiljø.
- lærere som arbeider med utfordringer på en annen måte, og ser etter hva de kan gjøre for å hindre at uønsket adferd oppstår.
- lærere som ser etter de bakenforliggende årsakene til elevenes adferd. «LOG – modellen ble et verktøy for forebygging», sier den ene rektoren.
- forebyggende planer i nettvett og psykisk helse, på den ene enheten.

LOG – modellen sier noe om hvordan lærerne og skolen kan arbeide forebyggende. Det målet hevder rektorene at lærerne er på god vei til å nå. Samtidig sier noen av dem at de ikke får med seg alle i den forebyggende jobbingen, og at det er noen lærere som ikke følger opp det de blir satt til å gjøre. Dette tenker jeg er et tegn på at disse rektorene ikke klarer å følge det som kreves av en rektor for å klare å følge LOG–modellen helt. Det står i veilederen til LOG-modellen at det kreves at skolelederen skal iverksette og følge opp «Et lag rundt eleven» (Vedlegg 2, s. 5).

Ut fra funn og drøfting finner jeg at skolene er på riktig vei med tanke på det forebyggende arbeidet. Men for at dette arbeidet skal fortsette å utvikles, må skolelederne sørge for at de får alle lærerne med seg i den forebyggende tenkingen. Noe som igjen setter noen krav til rektorene.

7.4 Drøfting av hvordan LOG-modellen har innvirket på rektors måte å lede utviklingsarbeid på egen skole.

Det fjerde funnet, om rektors oppfatning av hvordan LOG-modellen har innvirket på rektors måte å lede et utviklingsarbeid har vært ulikt blant rektorene. LOG-modellen har tydelige krav til skolelederen, for at han skal lykkes med å innføre «Et lag rundt eleven». To av rektorene forteller at det har vært positivt for dem å bruke LOG-modellen fordi det har ført til at de arbeider mer systematisk, og at de har fått opprettet noen strukturer de ikke hadde tidligere. En av rektorene sier at det har endret hele måten han driver skolen på, og at LOG-modellens intensjon passet svært godt med måten de allerede tenkte og ønsket å arbeide på. Han forteller videre at LOG-modellens systematikk har gjort det enklere for han å innføre «Et lag rundt eleven». Betyr dette at disse skolelederne kommer til å fortsette å bruke LOG-modellen framover? For hva skjer med strukturen, systematikken og ledelsen av de ansatte når de gå ut av forskningsprosjektet? Faller det tilbake til hvordan det var tidligere, eller vil de endringene som er gjort føre til varige endringer?

Alle lederne sier at de underveis i innføringen av LOG – modellen har vært nødt til å justere den, slik at den passer til deres enhet. Tilpasningene har vist ulike utfordringer. Den ene rektoren sier: «Jeg tenker utfordringene opp mot LOG – modellen er den samme utfordringen som jeg har hatt ellers, det å involvere læreren godt nok». Robinson (2014) hevder skoleleder må delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne, fordi dette er den beste måten skolelederne kan gjøre en forskjell opp mot elevene på. En kan spørre seg om skolelederne er klar over hvor viktig det er å være tett på lærerne og lede arbeidet deres. I funnet ovenfor ser en allerede at denne skolelederen ikke helt klarer å følge de kravene som settes i LOG-modellen. Likevel hevder denne rektoren at han har kommet langt i arbeidet med «Et lag rundt eleven», noe han mener han ikke hadde gjort dersom ikke hadde foreligget en slik tydelig mal.

Rektor tre trekker det så langt at han mener at hele skolekulturen vil endre seg over tid som følge av dette forskningsprosjektet. Han trekker spesielt frem det kollektive fokuset blant lærerne. Rektoren sier: «Jeg tror vi har lærere nå med et mer kollektivt fokus, og et fokus på at vi først må ha på plass elever som trives og føler at de mestrer». Han sier: «Da vil vi få mye gratis i andre enden». Videre forteller han at de integrerte LOG-modellen ganske fort i driften og at de kommer til å videreføre de tingene de har gjort på bakgrunn av at de

har vært med i prosjektet. Han sier: «Det kommer til å fortsette. Så sånn sett tenker jeg at de endringene vi har gjort i forhold til å være med i prosjektet, og bruke LOG-modellen som utgangspunkt for disse strukturene, så har det ført til varig endring i forhold til hvordan vi drifter vår skole.»

7.5 Drøfting rundt kritiske områder rektorene belyser under innføringen av «Et lag rundt eleven».

I det femte og siste funnet finner jeg at det er en del områder rektorene er kritiske til. To av rektorene hevder de har for få møtepunkter i ressursgruppen og ledergruppen. Dette er de to rektorene som er mest fornøyd med innføringen av LOG-modellen og som hevder at de har lyktes med innføringen av den. En av rektorene sier det vanskelig å være tett nok på trinnene. Robinson (2014) hevder at den beste måten skolelederen kan gjøre en forskjell på er å delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til de ansatte.

En av rektoren har utfordringer med å få lærerne til å skrive tiltaksplaner, selv om han har satt av tid til dette arbeidet. Her viser det seg at rektor ikke klarer å følge opp flere av kravene som settes i LOG-modellen. Et av kravene er at rektorene skal følge opp at utviklingsarbeidet skjer i samsvar med LOG-modellen, noe det ikke gjør i dette tilfellet. Det siste området to av rektorene belyser er lovnaden om den økonomiske støtten som skulle følge forskningsprosjektet, men som når de kom med i prosjektet, ikke fikk.

Rektorene sier ikke så mye om de kritiske områdene. Noen av rektorene uttrykker at de ikke helt har klart å organisere utviklingsarbeidet i intensjon med LOG-modellen. En av dem hevder også at han ikke klarer å følge alle kravene i LOG-modellen. Likevel hevder alle rektorene at de har klart å følge intensjonene i LOG-modellen.

7.6 Svar på problemstillingen

Her vil jeg svare på problemstillingen min som er:

Hvilke erfaringer sitter rektorene igjen med etter innføringen av «Et lag rundt eleven»?

Rektorene mener at det er LOG-modellen som gjør at de i stor grad lykkes med innføringen av «Et lag rundt eleven». Ved å følge LOG-modellen har de klart å opprette flere typer samarbeidsgrupper, om ikke alle, som de også samarbeider godt i. De påpeker flere ganger at LOG-modellen har hjulpet dem med å få et bedre flerfaglig samarbeid. De har klart å sette inn de riktige tiltakene rundt elevene, noe som igjen har ført til at flere lærere samarbeider mer forebyggende rundt elevene. Intensjonen i LOG-modellen har ført til at lærerne griper an elevens problemadferd på en annen måte.

Det som ikke kommer så tydelig frem er om læringsmiljøet og læringsutbyttet til elevene er blitt bedre. Det vil gå en stund før man ser om tiltakene skolen har satt i verk med utgangspunkt i LOG-modellen har hatt den ønskede effekten opp mot elevene. Dette vil forskerne i forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven» komme til å finne svar på, før de avslutter forskningsprosjektet.

En av rektorene sier de kommer til å videreføre bruken av LOG-modellen, også den dagen skolen går ut av forskningsprosjektet. Alt i alt viser funnene mine at rektorene i stor grad sitter igjen med positive erfaringer i etterkant av innføringen av «Et lag rundt eleven». Begrunnelsen rektorene ga var at LOG-modellen hadde en systematikk som gjorde at de klarte å oppnå målene i den, om enn i noe ulik grad.

8 Konklusjon og avslutning

Jeg har i denne oppgaven belyst hva rektorene har gjort for å oversette, innføre og tilpasse LOG-modellen på egen enhet. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det vist seg at det å bruke en mal, har påvirket rektors arbeid i å lede et utviklingsarbeid på egen skole. Ingen av de rektorene jeg har intervjuet er spesielt glade i å følge maler. Den ene rektoren utalte det slik: «Jeg er jo litt allergisk mot bruksanvisninger. Jeg er ikke den som nødvendigvis, på en måte, følger ting slavisk». Likevel har alle rektorene jeg intervjuet fulgt modellen, med noen små justeringer eller tilpasninger. De sier at det har tvunget dem til en struktur på arbeidet, og en av rektorene sier at: «Det er hvert fall lurt med en tydelig struktur for oss som er litt ustrukturert». Personlig har jeg et ønske om at det forelå modeller eller maler i flere av utviklingsprosjektene vi er med i. Jeg tenker det ville ført til bedret kvalitet på det faglige og pedagogiske arbeidet i skolen.

Dette er mitt første forskningsprosjekt, som jeg har valgt å skrive ved hjelp av kvalitative metoder. Jeg har delt mine refleksjoner rundt tre rektors innføring av LOG – modellen og forskningsprosjektet «Et lag rundt eleven». Det har vært svært interessant og lærerikt både å forske og å skrive masteroppgaven. Det er fremdeles mange spørsmål jeg ikke har fått svar på. Så skulle jeg startet på dette i dag hadde jeg nok valgt å lage en noe annerledes intervjuguide, som hadde vært litt tydeligere på hva jeg ville undersøke. I tillegg hadde jeg nok kommet til og intervjuet noen prøve kandidater, før jeg gikk i gang med å intervju informantene mine. Egen arbeidssituasjon på ny arbeidsplass, gjorde dessverre ikke dette mulig.

Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2010). *Et lag rundt læreren*. Arbeidsforskningsinstituttet. (AFI-rapport 8/2014) Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. Arbeidsforskningsinstituttet. (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 5. opplag, kapittel 4: «Samfunnsvitenskapelige problemstillinger». Bergen: Fagbokforlaget.
- Holen, S. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. (NIFU-rapport 2014:9) www.nifu.no/news/onsker-mer-systematisk-arbeid-med-psykisk-helse-i-skolen/, lastet ned 12.04.19
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2017). *Et lag rundt eleven - bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (NIFU Rapport, SIST ENDRET: 01.11.2017)
- Irgens, E. (2012). *Profesjon og Organisasjon*. 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Cappelen Damm AS.

Kleven, T. A. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2.utgave, 3. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

Kunnskapsdepartementet. (2010, juni, 11.). Regjeringen.no. Hentet fra Stortingsmelding 19 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec2>, lastet ned 15.04.19

Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15.). *Regjeringen.no*. (NOU 2015: 8) Hentet fra Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec7>, lastet ned 15.04.19

Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole*. Utdanningsforbundet (SINTEF A26525) Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf, lastet ned 15.04.19

Møller, J. & Ottesen, E. (2012). *Rektor som leder og sjef*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998) *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) §15-8: *Samarbeid med kommunale tenester*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-8>. Lastet ned 07.04.19

Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform.* (NIFU Rapport 37/2010). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier.* 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner.* Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2015) *Reformideer i norsk skole.* 1. utgave, 2. opplag. Oslo: Cappelen Damm AS.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Krav og forventninger til en rektor.* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>, lastet ned 12.04.19

Illustrasjonsliste

Illustrasjon 1: Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse (Vedlegg 2, s. 4) 14

Illustrasjon 2: Den hermeneutiske spiral 34

https://www.google.no/search?q=hermeneutiske+spiral&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4orzIip3zUpXIM%253A%252Cur8JkbMnHkkfQM%252C_&vet=1&usg=AI4_-

[kRcnRNcFJK3Gbsq9_AoSXLCJd9zEQ&sa=X&ved=2ahUKEwjil6DYI-](https://www.google.no/search?q=hermeneutiske+spiral&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4orzIip3zUpXIM%253A%252Cur8JkbMnHkkfQM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kRcnRNcFJK3Gbsq9_AoSXLCJd9zEQ&sa=X&ved=2ahUKEwjil6DYI-3gAhXIw4sKHUKBDfAQ9QEwAXoECAEQBA#imgrc=4orzIip3zUpXIM)

[3gAhXIw4sKHUKBDfAQ9QEwAXoECAEQBA#imgrc=4orzIip3zUpXIM](https://www.google.no/search?q=hermeneutiske+spiral&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4orzIip3zUpXIM%253A%252Cur8JkbMnHkkfQM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kRcnRNcFJK3Gbsq9_AoSXLCJd9zEQ&sa=X&ved=2ahUKEwjil6DYI-3gAhXIw4sKHUKBDfAQ9QEwAXoECAEQBA#imgrc=4orzIip3zUpXIM): Lastet ned

06.03.19

Vedlegg

1. Intervjuguiden
2. Veiledningshefte til skoleeier og skoleleder

