

Mona-Iren Ebbesen

## **"Vi må spæll på samme lag!"**

En kvalitativ studie av tre PP-lederes forståelse av pedagogisk ledelse og deres rolle i initieringsfasen av et endringsarbeid ved implementering av LP-modellen.

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning  
Veileder: Øyvind Kvello og Anne Sofie Samuelsen

Desember 2020



Mona-Iren Ebbesen

## **"Vi må spæll på samme lag!"**

En kvalitativ studie av tre PP-lederes forståelse av pedagogisk ledelse og deres rolle i initieringsfasen av et endringsarbeid ved implementering av LP-modellen.

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning  
Veileder: Øyvind Kvello og Anne Sofie Samuelsen  
Desember 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Kravene til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har endret seg i takt med utviklingen av samfunnet, og tjenesten må være i kontinuerlig utvikling for å holde tritt med statlige krav og brukernes og samarbeidspartneres forventninger til tjenesten. Formålet med studien er å undersøke hvilke sentrale faktorer som antas å spille en rolle når PP-ledere skal lede et endringsarbeid i egen tjeneste. Oppgaven bygger på en antagelse om at lederens rolle i endringsprosesser i stor grad påvirker resultatet av arbeidet.

Problemstillingen for studien er: «Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom initieringsfasen i implementeringen av LP-modellen?»

Den teoretiske rammen er faglitteratur om endringsarbeid i virksomheter, pedagogisk ledelse og implementeringsteori.

Det er benyttet kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen. Ved hjelp av intervju med tre PP-ledere samlet jeg empiri, som ble tematisk analysert. Gjennom en deduktiv tilnærming utkrystalliserte tre hovedtema seg: Endringsarbeid, Pedagogisk ledelse og Initiering. Temaet Pedagogisk ledelse har undertemaene Ledelse, Lærings- og refleksjonsprosesser og Relasjonelle forhold. Temaet Initieringsfasen omfatter følgende undertema: Behov for endring og involvering av ansatte, Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål, Implementeringsplan, Organisasjonskultur og motstand, og den siste er Aktiv ledelse og roller.

Hovedfunnene er at informantene har en forståelse for at deres oppgave som ledere, er å motivere de ansatte til å delta i implementeringen av LP-modellen. De legger alle til rette for refleksjon blant ansatte i tjenesten, slik at de ansatte får eierforhold til utviklingsarbeidet. Flere av informantene beskriver seg selv som tydelige i sin ledelse, og er bevisst på at motstand kan oppstå i initieringsfasen. De vektlegger å jobbe med motstand gjennom å gi ansatte rikelig med informasjon og rom for felles refleksjon.

Studien viser at alle tjeneste har arenaer for læring og refleksjon, og alle informantene viser at de utøver pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, noe som ifølge Wadel (1997) er essensielt når en skal sikre læring og utvikling i virksomheter.

Av uventede funn var det én informant som opplevde at LP-modellen var en gavepakke til PPT. Et annet uventet funn var at én informant kun ansetter nye PP-rådgivere som har endringskompetanse.

Det kan synes lettere å løfte blikket og tenke utvikling når du er leder for en middels eller stor tjeneste. I små tjenester er ofte PP-leder også PP-rådgiver, og mye av arbeidstiden går til elev- og system-oppgaver, dette kan gi lite tid for tanker om tjenesteutvikling.

Studien viser videre at alle informantene besitter alle rollene, som Senge og Lillebø (1999) mener er nødvendige å ha for en leder i endringsarbeid, henholdsvis som konstruktør, lærer og tilrettelegger.

Det ser ut til at grunnlaget for implementeringen av et endringsarbeid legges i initieringsfasen, og det er av stor betydning hvordan PP-leder «forvalter» rollen som leder.

# Abstract

The requirements for Norwegian educational-psychological service (PPT) have changed in line with the development of society, and the service must be in continuous development to keep pace with government requirements, and users and partners expectations of the service. The purpose of the study is to investigate which key factors are assumed to play a role when PP-leaders (educational-psychological leaders) are to lead a restructuring in their own service. The thesis is based on an assumption that the leader's role in change processes greatly affects the result of the work.

The problem for the study is: "How can PP-leaders, through pedagogical leadership, initiate a restructuring in their own service, exemplified through the initiation phase in the implementation of the LP model?"

The theoretical framework is professional literature on restructuring in companies, pedagogical management and implementation theory.

A qualitative method has been used to find answers to the problem. Using interviews with three PP-leaders, I collected empirical data, which was thematically analyzed. Through a deductive approach, three main topics crystallized: Restructuring, Pedagogical Leadership and Initiation. The topic Pedagogical Leadership has the subtopics Leadership, Learning and Reflection Processes, and Relational Conditions. The topic Initiation Phase includes the following subtopics: Need for change and involvement of employees, Commitment through common understanding and goals, Implementation plan, Organizational culture and resistance, and the last one is Active management and roles.

The main findings are that the informants have an understanding that their task as managers is to motivate the employees to participate in the implementation of the LP model. They all facilitate reflection among employees in the service, so that the employees gain ownership of the development work. Several of the informants describe themselves as clear in their management and are aware that resistance can arise in the initiation phase. They emphasize working with resistance by providing employees with plenty of information and common reflection.

The study shows that all services have arenas for learning and reflection, and all the informants show that they exercise pedagogical leadership in a relational perspective, which according to Wadel (1997) is essential when ensuring learning and development in companies.

Of unexpected findings, one informant experienced that the LP model was a gift package to PPT. Another unexpected finding was that one informant only hires new PP-advisers who have restructuring competence.

It may seem easier to look up development when you are the leader of a medium or large service. In small services the PP-leader is often also the PP-advisor, and much of the working time goes to student and system tasks, and little time for thoughts on service development. The study further shows that all the informants hold all the roles, which Senge and Lillebø (1999) believes are necessary for a leader in change work, respectively as a constructor, teacher and facilitator.

It seems that the basis for the implementation of a restructuring is laid in the initiation phase, and it is of great importance how the PP-leader "manages" the role as leader.

# Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av mitt engasjement for PP-tjenesten, og derav ønsket om å skrive en erfaringsbasert masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning. En spennende jobb med mange utfordringer, en tjeneste i stadig utvikling, og dedikerte kollegaer.

Jeg er en type som liker å få ting gjort, noen ganger helst i går. Som leder av PPT gjennom mange år har jeg hatt en bestevenn, og det er skilpadden. Han holder farten nede og minner meg stadig på at nå må jeg ta det med ro, alle skal med. Etter hvert har jeg erfart at det å jobbe i prosess, er en god måte å jobbe på, da blir alle med.

Jeg starta med friskt mot og vonde skuldre en høstdag på NTNU med masteroppgaven. Etter to skulderoperasjoner og et og et halvt år senere tok jeg fatt på oppgaven igjen. Leste meg opp på teori og utarbeidet intervjuguiden. Intervjuene og transkripsjonen gikk greit, det ble en liten påsketur i Norges land for å treffe trivelige informanter som delte sine tanker. Tusen takk til dere alle tre! Videre på masterturen stoppet det litt opp på nytt, men to år senere var jeg i gang igjen, og nå skulle jeg i mål.

Jeg vil rette en stor takk til alle i heimen, kollegaer som er helt topp og andre som har heiet og støttet meg!

Å skrive en masteroppgave er et krevende arbeid, og jeg ante ikke hva jeg gikk til - det kjente jeg etter hvert som prosessen steg frem. Jeg husker godt noen av de første veiledningene jeg hadde, hvor veileder Anne Sofie beskrev masterprosessen som et lappeteppe, du tar bit for bit og syr det sammen. Anne Sofie Samuelsen og Øyvind Kvello - tusen takk for super veiledning, tilbakemeldinger, oppmuntringer og bidratt til at jeg kom i havn!

Nå er dette lappeteppet ferdig!

Orkanger, 05.11.2020

*Mona-Iren Ebbesen*

Eggen's postulat om samhandling:

“Går du på banen for å være god sjøl, da e de ein som blir god.  
Går du på banen for å spæll annerann god, da e det ti som blir god”

(Eggen & Nyrønning, 1999, s. 288)

# Innhold

Figurer .....	x
1 Innledning .....	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.3 Begrepsavklaring og retningsvalg .....	12
1.4 Studiens formål .....	13
1.5 Studiens oppbygging .....	13
2 Presentasjon av teori .....	14
2.1 Endringsarbeid .....	14
2.1.1 Endringsprosessen .....	15
2.2 Pedagogisk ledelse .....	16
2.2.1 Relasjonsledelse .....	18
2.3 Initieringsfasen .....	19
2.3.1 Behov for endring og involvering av ansatte .....	19
2.3.2 Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål .....	20
2.3.3 Implementeringsplan .....	20
2.3.4 Organisasjonskultur og motstand mot endring .....	21
2.3.4.1 Organisasjonskultur .....	21
2.3.4.2 Motstand .....	22
2.3.5 Aktiv ledelse og roller i organisasjoner .....	23
2.3.5.1 Aktiv ledelse .....	23
2.3.5.2 Roller i organisasjoner .....	23
2.3.6 LP-modellen .....	24
2.4 Oppsummering .....	27
3 Forskningsdesign og forskningsmetode .....	28
3.1 Valg av forskningsmetode .....	28
3.1.1 Vitenskapelig tilnærming .....	28
3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	30
3.1.3 Forforståelse .....	30
3.2 Forskningsprosessen .....	31
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter .....	31
3.2.2 Begrepet forskningsdeltaker .....	32
3.2.3 Presentasjon av informantene .....	32
3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide .....	32
3.2.5 Pilotintervju .....	33



3.2.6	Gjennomføring av intervju.....	33
3.3	Analyse av empiri.....	34
3.3.1	Transkribering .....	34
3.3.2	Dataanalyse .....	34
3.3.3	Valg av analyseform .....	35
3.3.4	Analyseprosessen.....	35
3.4	Studiens kvalitet .....	36
3.4.1	Reliabilitet.....	36
3.4.2	Validitet .....	37
3.5	Etiske vurderinger .....	37
3.6	Oppsummering .....	38
4	Presentasjon og drøfting av funn .....	39
4.1	Tema: Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT? .....	40
4.2	Tema: Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste? 41	
4.2.1	Undertema: Ledelse .....	41
4.2.2	Undertema: Lærings- og refleksjonsprosesser .....	43
4.2.3	Undertema: Relasjonelle forhold .....	44
4.3	Tema: Hvordan jobber PP-leder i initieringsfasen av LP-modellen? .....	45
4.3.1	Undertema: Behov for endring og involvering av ansatte .....	46
4.3.2	Undertema: Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål .....	47
4.3.3	Undertema: Implementeringsplan .....	49
4.3.4	Undertema: Organisasjonskultur og motstand .....	50
4.3.5	Undertema: Aktiv ledelse og roller .....	52
5	Oppsummering .....	56
5.1	Funn i studien.....	56
5.1.1	Sentrale funn.....	56
5.1.2	Ventede funn.....	57
5.1.3	Uventede funn .....	57
5.1.4	Perifere funn.....	58
5.2	Oppsummering av hovedfunnene i studien .....	59
5.3	Kritiske refleksjoner rundt egen forskning .....	61
5.4	Avslutning .....	61
	Referanser.....	62
	Vedlegg.....	64

# Figurer

Figur 1: Endringsprosessens tre faser (Fullan, 2005).....	15
Figur 2: LP-modellen (Nordahl, 2005) .....	25
Figur 3: Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2012).....	26
Figur 4: Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012).....	29
Figur 5: Hovedtemaene og undertemaene etter dataanalysen .....	40

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I et samfunn som preges av mangfold, stadige endringer og økende kunnskapskrav, må opplæringen i skolen fornyes og videreutvikles, slik at alle barn og unge skal kunne oppleve mestring og føle at de lykkes. Det vil gi et godt grunnlag for videre utdanning og deltakelse i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fasting (2018) mener at det er behov for fokus på kompetanse og organisasjonsutvikling, slik at skolens samfunnsmandat og visjonen om en god og læringsfremmende opplæring for alle elever kan realiseres. Han viser til forskning som viser økt læring og deltakelse i et inkluderende læringsmiljø.

Hvordan skoler tilrettelegger for opplæring hvor alle elever trives og lærer, er avgjørende. I denne sammenhengen blir pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) en viktig samarbeidspartner for at alle barn og unge skal få en inkluderende og tilpasset opplæring (Fasting, 2018). PPTs kjerneoppgaver er regulert i barnehageloven § 19 c og i opplæringsloven § 5.6. Tjenesten har to hovedoppgaver: Den ene er å utarbeide sakkyndig vurdering, der barnehageloven og opplæringsloven krever det. Den andre er å bistå barnehager og skoler med kompetanse og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn og elever med særlige behov. Fylling og Handegård (2009) omtaler dette som systemrettet arbeid i PPT, og sier:

«Et systemperspektiv innebærer blant annet en grunnforståelse av at all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen. Et slikt perspektiv får som konsekvens at selv når man fokuserer på individers behov for tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak også måtte relateres til betingelser i elevens omgivelser» (op. cit., s. 18).

Spesialpedagogikken har tradisjonelt tatt utgangspunkt i at et barns/en elevs vansker har sin årsak i særtrekk ved individet (Tangen, 2016). Over tid har det spesialpedagogiske arbeidet endret seg. Bargel og Samuelsen (2007) viser til at mellom 1950- og 1970-tallet var fokuset på en individrettet forståelse. En dreining på 1980-tallet førte til en mer miljørelatert forståelse, hvor de relasjonelle og kontekstuelle forholdene ble mer vektlagt innen det spesialpedagogiske arbeidet (op. cit.). Bronfenbrenner (1979), som representerer et bioøkologisk perspektiv, hevder at barnets utvikling påvirkes av samspillet mellom barnet og dets omgivelser og den større sosiokulturelle konteksten barnet befinner seg i. Med dette har man nå gått mot en relasjonell forståelse som tar utgangspunkt i individets funksjonsevne og de krav som stilles av omgivelsene (Tangen, 2016) .

Jeg har erfart at det er store forventninger til hva PPT kan bistå med i samhandlingen mellom foresatte, ansatte i barnehager og skoler, andre samarbeidspartnere og ut fra kommunale og statlige føringer. Pedagogisk-psykologisk rådgivere (PP-rådgivere) opplever ofte et krysspress fra ulike interessenter; pedagogen som ønsker en utredning av elevens vansker og en eventuell diagnose, rektor som ønsker at PPT skal ha fokus på læringsmiljø, eller foresatte som vil ha svar på årsaken til elevens utfordringer (Fylling & Handegård, 2009). Dilemmaet blir da om rådgiveren skal arbeide individ- eller

systemrettet, eller som Fylling og Handegård (2009) skriver; se individet i systemet. Hvordan skal PP-leder (pedagogisk-psykologisk leder) lede tjenesten slik at PP-rådgiverne ivaretar begge perspektivene? Denne studien bygger på tre PP-lederes erfaringer med å lede initieringsfasen i et endringsarbeid, som er implementering av LP-modellen.

Valg av problemstilling er preget av min utdanning innenfor spesialpedagogikk, og erfaringen som PP-rådgiver og PP-leder. Jeg har gjennom min praksis erfart at PPT står overfor mange utfordringer når vi skal bidra til at barn og elever får en likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring i barnehage og skole. Derfor er jeg opptatt av at PPT skal ha et systemrettet blikk som utgangspunkt. Utfordringen kan være å få alle PP-rådgivere med på denne tenkningen, slik at tjenesten får en felles plattform for all veiledning og rådgivning. Jeg ønsket derfor å forske på hvordan andre PP-ledere initierer et endringsarbeid, eksemplifisert i denne masteroppgaven gjennom implementering av LP-modellen. LP-modellen er en systemorientert analysemodell, og er utviklet med tanke på å analysere pedagogiske utfordringer i skolen, med mål om å komme frem til aktuelle og hensiktsmessige tiltak (Sunnevåg & Andersen, 2012).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette er en kvalitativ intervjustudie der jeg som forsker inviterer meg inn i tre PP-lederes arbeid, for å analysere deres handlinger og refleksjoner rundt egen praksis som leder av initieringsfasen i implementering av LP-modellen. Jeg ønsker i denne studien å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom initieringsfasen i implementeringen av LP-modellen?»

For å gjøre problemstillingen forskbar, har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?
2. Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?
3. Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen ved implementering av LP-modellen?

## 1.3 Begrepsavklaring og retningsvalg

De fleste begrep defineres eller diskuteres underveis i oppgaven, men jeg tar noen avklaringer innledningsvis.

Formålet med endringsarbeid kan blant annet være å endre på rutiner og arbeidsmåter i en organisasjon, slik at det kan skje en forbedring av dagens praksis (Sunnevåg & Andersen, 2012). Begrepet implementering anvendes ofte når organisasjoner skal innføre ny praksis (Midthassel, 2015). Fullan (2007) ser implementering som en prosess, og det handler om å iverksette programmer, aktiviteter og ideer til praksis. Endringsarbeid kan bestå av flere faser, og jeg velger å benytte Fullan (2005) sin modell som består av tre faser. Skogen (2004) definerer endringsarbeid som noe som skal forbedre dagens praksis og noe som må være planlagt.

I forhold til problemstillingen utforsker jeg hvordan PP-lederne gjennom pedagogisk ledelse initierer endringsarbeid. I teorien vil sentrale faktorer som er viktige i implementeringsprosessens første fase, altså initieringsfasen, beskrives. Årsaken til at akkurat bare denne fasen er valgt, bygger på studiens størrelse og at jeg av den grunn må foreta noen avgrensninger.

Jeg har valgt å tilnærme meg en forståelse av begrepet pedagogisk ledelse slik som det gis innhold av Wadel (1997). Han mener pedagogisk ledelse er det som er nødvendig for å initiere og lede endringsarbeid i en organisasjon. I teorikapitlet vil jeg beskrive hans betraktninger på ledelse.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har benyttet semistrukturert forskningsintervju som metode. Dette presenteres nærmere i kapittel 3, som handler om forskningsdesign og forskningsmetode.

I oppgaven kommer jeg til å bruke begrepene endringsarbeid, utviklingsarbeid og innovasjon som synonymer. Det samme gjelder begrepene ansatte, medarbeidere, rådgivere og PP-rådgivere. PP-leder vil også bli omtalt som leder. Dette gjøres for å få variasjon i det språklige uttrykket i oppgaven.

## 1.4 Studiens formål

I denne studien undersøker jeg hvordan tre PP-ledere leder første fase i et endringsarbeid, initieringsfasen, eksemplifisert gjennom implementering av LP-modellen. Formålet er å undersøke hvilke faktorer som antas å spille en rolle når en skal lede et endringsarbeid i egen tjeneste. Studien bygger på en antagelse om at lederens rolle i endringsprosesser i stor grad påvirker hvordan resultatet av arbeidet blir.

Resultatene i studien kan være med på å belyse hvor sentral initieringsfasen er i et utviklingsarbeid, og bevisstheten om rollen som pedagogisk leder i endringsarbeid. Studien vil synliggjøre hvordan dette praktiseres i PP-ledernes tjenester. Funnene vil kunne gi et refleksjonsgrunnlag for betydningen av leders pedagogiske rolle i et endringsarbeid, både for de PPT det forskes i, ledere, PP-rådgivere, skoleeiere og andre interesserte. Personlig får jeg økt kunnskap gjennom teori og andres erfaringer som er svært relevant i min jobb som PP-leder.

## 1.5 Studiens oppbygging

Opgaven er inndelt i fem kapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av tema, det foretas en avgrensning av studien og formålet med studien beskrives. Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. I kapittel 2 presenteres teori og forskning knyttet til endringsarbeid, pedagogisk ledelse og implementeringsteori. Videre vil jeg i kapittel 3 gjøre jeg rede for forskningsmetode, hvordan forskningsprosessen har vært gjennomført, en beskrivelse av analysen, studiens kvalitet og ivaretagelsen av de etiske aspektene. Deretter vil jeg presentere empiri og drøfte disse opp mot relevant teori og forskning i kapittel 4. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 oppsummere studiens funn, en kritisk refleksjon rundt egen forskning, og avslutte med tanker om videre forskning.

## 2 Presentasjon av teori

«Teorier er ikke virkeligheten, men et bilde på eller en oppfatning av hvordan forhold i det virkelige livet er» (Postholm, 2017).

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike teorier som tar for seg tre sentrale tema for min oppgave: endringsarbeid, pedagogisk ledelse og implementeringsteori. I tillegg vil jeg presentere LP-modellen. Dette danner det teoretiske grunnlaget for problemstillingen min. I første del presenteres teori om endring og endringsarbeid i virksomheter som fenomen, samt en beskrivelse av endringsprosesser basert på Fullan (2005; 2007) sitt perspektiv. I andre del presenteres teori om ledelse, med vekt på pedagogisk ledelse. På bakgrunn av min problemstilling har jeg valgt ut teori som har et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse. Teoriene om pedagogisk ledelse av Wadel (1997) og relasjonsledelse av Spurkeland (2013) er sentrale. I tredje del av dette kapitlet vil jeg gå i dybden av initieringsfasen i et endringsarbeid basert på relevant teori. I siste del vil jeg kort presentere LP-modellen.

I denne studien ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom initieringsfasen i implementeringen av LP-modellen?»

Studiens forskningsspørsmål:

1. Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?
2. Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?
3. Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen ved implementering av LP-modellen?

### 2.1 Endringsarbeid

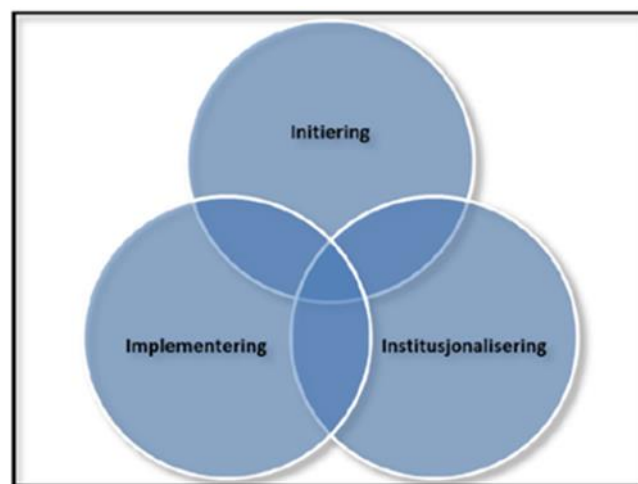
Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT? Det er ett av studiens forskningsspørsmål, og det handler om informantens subjektive forståelse for hva endringsarbeid innebærer. Endringsarbeid, utviklingsarbeid, intervensjon og modell, er overlappende begreper innen fagfeltet, og fellespraksisen er at det skal føre til en endring av praksis (Ertesvåg & Roland, 2013). Endringsarbeid i PPT vil eksempelvis være å forbedre måten man observerer en elev i klasserommet på, gjennom innføring av systemtenkning i større grad hos PP-rådgivere enn tidligere. LP-modellen er en måte å drive systematisk endringsarbeid på, blant annet for å få gjennomført målet om større systemisk forståelse blant PP-rådgivere. Ifølge Ogden (2004) er implementeringen meget sentralt for hvordan sluttresultatet blir, i alle endringsarbeid. Det er ikke tilstrekkelig at programmene er anerkjente og gode. Implementeringsprosessen er minst like viktig for å nå målet (Fullan, 2005; Nordahl, 2005; Sunnevåg & Andersen, 2012).

Skogen (2004) bruker begrepet innovasjon om endringsarbeid, og definerer det som «(...) en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis» (op. cit., s. 49). Et sentralt begrep i definisjonen er endring. Endringer kan skje til enhver tid. Dersom det

skal være en innovasjon, forutsettes det imidlertid at endringen er planlagt, at man har en bevissthet og refleksjon over hva som skal endres, og en tanke om hvorfor og hvordan. En innovasjon har til hensikt å forbedre, og det må ses opp mot en målsetting, samt ha fokus på brukergruppen (Sunnevåg & Andersen, 2012). Fullan (2007) ser på endringsarbeid som en prosess som over tid, som har en start og en slutt. Endring kan oppleves kaotisk, og mange elementer kan påvirke endringsarbeidet underveis. Det kan resultere i at utfallet blir annerledes enn man tenkte fra starten av (op. cit.).

### 2.1.1 Endringsprosessen

Når et endringsarbeid blir igangsatt i en organisasjon, blir det en prosess i ulike faser, som alle har sitt særpreg, og de fleste teoriene beskriver endringsprosessen med en startfase, en midtdelfase og en avslutningsfase (Ertesvåg & Roland, 2013). Fullan (2005), i likhet med Greenberg, Domitrovich, Graczyk og Zins (2005), samt Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005), deler denne prosessen inn i tre faser: Initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. I Figur 1 illustreres de tre fasene.



**Figur 1: Endringsprosessens tre faser (Fullan, 2005)**

Endringsarbeidets første fase, initieringsfasen, handler om forberedelsene som gjøres i organisasjonen før selve endringen iverksettes. I denne fasen besluttes å starte et endringsarbeid. Jeg vil senere i dette kapitlet utdype initieringsfasen ytterligere. Andre fase av endringsarbeidet, som kalles implementeringsfasen, handler om at utviklingsarbeidet gjennomføres i organisasjonen på bakgrunn av de planene og aktivitetene man har blitt enige om i initieringsfasen (Ertesvåg & Roland, 2013; Fullan, 2007; Sunnevåg & Andersen, 2012). Institusjonaliseringsfasen, som er tredje fase og ofte kalles videreføringsfasen, omhandler at det som er lært i forrige fase, skal integreres i daglig virke hos den enkelte medarbeider. Når endringsarbeidet formelt er avsluttet, bør endringene ha blitt en del av hverdagen, gjennom videreføring av de strukturene, planene og prinsippene man har jobbet etter i implementeringsfasen. Målet er at de nye handlingene skal være godt etablert, innarbeidet og blitt en del av organisasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013; Fullan, 2007; Midthassel, 2015; Sunnevåg & Andersen, 2012).

Fullan (2007) sier de tre fasene presentert i avsnittet over, overlapper hverandre. De beskrives som sirkulære prosesser, hvor en fase går over i en annen. Ertesvåg og Roland (2013) hevder endringsprosessen kan sammenlignes med en spiral, fordi organisasjoner som har vært igjennom en innovasjon, ikke starter på nytt, til tross for at organisasjonen begynner på en ny initieringsfase med nytt planverk og mål. De ansatte i organisasjonen har utviklet seg over tid, og de blir kontinuerlig deltakere av en endringsprosess (Ertesvåg & Roland, 2013).

Samuelsen (2008) poengterer mange endringsarbeid settes i gang uten kunnskap om innovasjon, noe som kan resultere i at en ikke oppnår målsettingene. Kunnskap hos lederen om ulike innovasjonsstrategier er viktig for å oppnå gode resultater av systemrettet arbeid i organisasjoner. Skogen (2004) forstår innovasjonsstrategier som «(...) systematiske framgangsmåter en benytter for å gjennomføre innovasjoner» (op. cit., s. 51). Det kreves at leder har kompetanse på å lede og gjennomføre endringsprosesser med kvalitet. Implementering er en prosess som er krevende, og som kan gi gode resultater hvis den gjennomføres som planlagt. Svikter det i implementeringsarbeidet, kan det føre til at den ønskede endringen ikke oppnås og at prosjektet føles mislykket. Da opprettholdes sannsynligvis dagens praksis og ingen endring har skjedd (Ertesvåg & Roland, 2013).

## 2.2 Pedagogisk ledelse

Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste? Det er andre forskningsspørsmål i denne studien, og omfatter PP-ledernes tanker om begrepet ledelse generelt og pedagogisk ledelse.

Det er forsket mye på ledelse. Fevolden og Lillejord (2005) ser på ledelse som en samhandlings- og forhandlingsprosess der medlemmene i en organisasjon påvirker hverandre, og utvikler kulturen i organisasjonen gjennom handlingsvalg og gode samhandlingsprosesser. Wadel (1997) mener ledelse innebærer at det er en leder som har en posisjon som innebærer makt, og han sier det kan forstås som en leder som utøver noe over ansatte i en virksomhet. Han mener det er viktig å skille mellom hva formelle ledere gjør og begrepet ledelse. Ledelse kan i denne sammenheng ses på som en prosess for å sette i gang et endringsarbeid i organisasjonen, mens den formelle lederen har ansvar for blant annet å tilrettelegge for at endringsarbeid kan gjennomføres (op. cit.). Ut fra det forstår jeg at ledelse er en prosess som både formell leder og de øvrige medlemmene i en organisasjon, er deltakende i.

Wadel (1997) presenterer to ulike definisjoner av ledelse. På den ene siden er administrativ ledelse, som omhandler hvem som gjør hva, slik som økonomisk ansvar, hvem skal fatte beslutninger og lede organisasjonen, slik at den fungerer etter gjeldende regelverk og fastsatte rutiner etc. På den andre siden har vi pedagogisk ledelse, hvor lederen har ansvar for å sette i gang utviklingsprosesser i organisasjonen. Det kan føre til fornyelse og endringer i organisasjonen. Pedagogisk ledelse er viktig i alt endringsarbeid, hevder Wadel (1997).

Wadel (1997) forstår ledelse som det som skjer mellom den formelle lederen og de som blir ledet i organisasjonen. Han er svært opptatt av ledelse som stimulerer læringsprosesser i organisasjonen, som fremmer utvikling og endring, og kaller det pedagogisk ledelse. Wadel sier (1997, s. 48) «Det trengs pedagogisk ledelse for å



initiere, tilrettelegge og lede de læringsprosesser som organisasjonsendringer forutsetter».

I vårt kunnskapssamfunn, hvor endring og utvikling er en del av vår kultur, er det viktig med en pedagogisk leder som fokuserer på å ta initiativ og lede lærings- og refleksjonsprosesser i organisasjonen (Wadel, 1997). Wadel (1997) ser pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, hvor læring skapes gjennom dialog og gjensidige prosesser i organisasjonen. Dette krever at lederen må være spørrende og kunne sette i gang refleksjonsprosesser hos den enkelte medarbeider på tema som er viktig (op. cit.).

Wadel (1997) mener pedagogisk ledelse handler om å legge til rette og sikre læringsforhold, hvor det kan foregå refleksjon rundt både den enkeltes praksis og felles praksis i organisasjonen. Læring og utvikling skjer gjennom slike refleksjoner. Han trekker frem at samhandlingsforløpet mellom ledelse og de som blir ledet er avgjørende. Gode ledere legger opp til demokratiske prosesser og må kommunisere med sine medarbeidere både individuelt og i gruppe, mener Wadel (1997). Pedagogisk ledelse bidrar til å kunne etablere læringsforhold og utvikle læringsystemer som fører til læring og fornyelse i organisasjonen. Det må derfor tilrettelegges for å utvikle gode læringsforhold gjennom å bygge opp aktelses-, tillits-, følelses- og motivasjonsforhold mellom medarbeidere, og mellom medarbeidere og ledelsen, slik at det bidrar til motivasjon for et utviklingsarbeid (op. cit.). Disse forholdene er gjensidig avhengig av hverandre, og forstyrres disse, vil læringsforholdene påvirkes, sier Wadel (2003), som beskriver aktelsesforhold som gjensidig respekt for hverandre, og en forutsetning for flyt i kommunikasjonen mellom mennesker.

Wadel (2003) sier aktelseskommunikasjon handler om hvordan vi tilkjenner hverandre gjennom anerkjennelse. Det kan være både positive og negative tegn, verbalt eller nonverbalt, og alt etter hvordan mottakeren tolker det (op. cit.). I et tillitsforhold gir vi som medarbeidere hverandre gjensidig tillit. Gjensidig tillit er ifølge Wadel (2003) helt nødvendig for kommunikasjonen i en organisasjon. Følelsesforhold handler om følelser som den enkelte medarbeider har, forbundet med de følelser man tror at de andre medarbeiderne har. Følelser har i tillegg til å være individuelt forankret, ifølge Wadel (2003), en mellommenneskelig forankring, og er et relasjonelt fenomen hvor det kan være vanskelig å tolke følelser uten å se dem i sammenheng med vårt eget forhold til andre mennesker. Motivasjonsforhold beskriver Wadel (2003) som et sosialt fenomen, hvor flere mennesker i relasjon til hverandre motiverer og lar seg motivere av hverandre, og hvor motivasjon mobiliseres mellom mennesker i en gruppe (op. cit.).

Wadel (1997) skiller mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Produktiv ledelse handler om å sette i gang refleksjonsprosesser med mål om å skape felles kunnskap og læring. Reproduktiv ledelse handler om læring av en bestemt ferdighet eller kunnskap, og organisasjonen leter etter ferdige svar på utfordringer. Dette kan eksempelvis være å leie inn en ekstern kursholder for å få opplæring i et kartleggingsmateriell. Pedagogisk ledelse forutsetter både produktiv og reproduktiv ledelse. Til daglig vil disse to gå over i hverandre (op. cit.).

Klev og Levin (2016) sier lederen i en organisasjon må mestre dagens oppgaver, men også ha kapasitet til å møte strategiske utfordringer som kan komme uten at man er forberedt. Denne kapasiteten og omstillingsevnen til leder, mener han er kjernen i endringsledelse, og definerer endringsledelse som:

«(...) å mestre utvikling av endringskapasitet i organisasjonen samt å kunne iverksette og lede organisasjonsutviklingens prosesser. Endringsledelse blir derved en oppgave som både

er knyttet til utvikling av beredskap for endring, og det å kunne lede de prosesser som er nødvendige for omstilling og utvikling i organisasjonen» (op. cit., s. 15).

### 2.2.1 Relasjonsledelse

Spurkeland (2013) har skrevet mye om relasjonsledelse, og beskriver det som samhandling mellom mennesker, hvor det oppstår et rom for påvirkning. Relasjonsledelse bygger på et positivt menneskesyn, hvor det handler om å se det positive i og å vise respekt for andre mennesker. Troen på at vi lærer og ønsker å utvikle oss, slik at atferd endres, er fremtredende. Menneskene er den viktigste ressursen i en organisasjon, og leder må motivere ansatte til å bruke sine ferdigheter og kompetanse i jobben, i lys av et positivt syn på at de ønsker å jobbe for å nå et felles mål (op. cit.). Spurkeland (2013) mener at ledere må være bevisst sin egen påvirkningsevne overfor de ansatte, og være oppmerksom på om den øker eller avtar overfor den enkelte medarbeider. Av den grunn bør lederen investere mye i relasjonene til de som skal ledes. Ved å dele makt med ansatte, og gjennom utstrakt tillit og selvstendighet hos den enkelte, kan lederen få større rom for innflytelse. Når relasjonen er til stede mellom leder og ansatt, er det tillitsforholdet som styrer. Det blir da ikke behov for kontroll i så stor grad som når det ikke foreligger en tillit mellom partene. Leder vet da at medarbeideren utfører jobben slik som det er forventet (op. cit.).

I følge Spurkeland (2013) er det to viktige prinsipper i relasjonsledelse. Det ene er bevisstheten om avhengighet, i denne sammenheng positiv avhengighet. Skulle det tenkes at en relasjon mellom leder og en ansatt oppleves som negativ gjennom vonde opplevelser og slitasje de imellom, må det iverksettes tiltak, slik at relasjonen blir positiv og oppleves som trygg. Spurkeland (2013) hevder at motkreftene er negative relasjoner, og leder kan ikke se at motkreftene tar overhånd. Å ikke gå aktivt inn og stoppe motkrefter som kan være sabotasje og negativitet, kaller Spurkeland (2013) relasjonell feighet.

Det andre prinsippet i relasjonsledelse, er bevisstheten om relasjonelt mot, i denne sammenheng evnen til å møte andre mennesker ansikt til ansikt. Det kan være mennesker med en sterk personlighet og med et menneskesyn som ikke vil deg vel og er konfliktsøkende. Det må stort mot til for å gå inn i en konflikt med slike personligheter, og i slike situasjoner kan man oppleve at mennesker trekker seg unna i feighet, sier Spurkeland (2013). Om situasjoner spisser seg til i en organisasjon, så må lederen bidra til en dialog med de det gjelder, og ikke velge løsningen med formaliteter og skriftlig kommunikasjon. Spurkeland (2013) kaller det relasjonell feighet om leder velger skriftlig kommunikasjon fremfor ansikt-til-ansikt-dialog.

I relasjonsledelse blir lagprestasjoner mer fremhevet enn solopresentasjoner, basert på at ulike fagbakgrunn og erfaring hos de ansatte utfyller hverandre. En må være en leder som vet å spille på dette og samtidig samkjøre ulikhetene (op. cit.). «Godfot-teorien» til Nils Arne Eggen (Eggen & Nyrønning, 1999), har det samme utgangspunktet: «Du blir god ved å gjøre andre gode», har vært Eggens filosofi. Vi er gode eller dårlige sammen med noen, og det å være dyktig er ingen soloprestasjon. Relasjonelle ferdigheter og forståelse for roller er sentralt når en skal utvikle et godt lag, sier Eggen (op. cit.).

Slik både Wadel (1997) samt Klev og Levin (2016) sitt perspektiv på ledelse fremstår, mener jeg at de holder seg innenfor temaet pedagogisk ledelse. Fellestrekkene deres er ledelse av refleksjons- og læringsprosesser. Klev og Levin (2016) kaller det endringsledelse, mens Wadel (1997) kaller det pedagogisk ledelse, og med det forstår

jeg at pedagogisk ledelse er en del av endringsledelse. Relasjonell ledelse bygger på et positivt menneskesyn, hvor leder har respekt for den enkelte medarbeider (Spurkeland, 2013), og er slik jeg tolker det, grunnlaget for å utøve pedagogisk ledelse. Fullan (2017) benytter begrepet sterk ledelse innenfor endringsledelse, og med det mener han ikke en sterk person, men en leder som holder i trådene og diskuterer jevnlig det aktuelle endringstema og har høye forventninger til endringsarbeidet.

Så langt er det redegjort for innholdet i pedagogisk ledelse, og at det er et perspektiv innenfor temaet ledelse som kalles endringsledelse. Spurkeland (2013) sine tanker om relasjonell ledelse er presentert. I neste del av oppgaven vil jeg redegjøre for relevant teori om initieringsfasen, noe som er viktig for hvordan leder utøver pedagogisk ledelse i et endringsarbeid.

## 2.3 Initieringsfasen

Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen ved implementering av LP-modellen? Det er studiens tredje forskningsspørsmål.

I denne studien vil jeg ha fokus på endringsarbeidets første fase; initieringsfasen. Ertesvåg og Roland (2013) definerer initiering som de forberedelser som blir gjennomført i organisasjonen før selve endringen igangsettes. Forskning viser at initieringsfasen er den viktigste fasen i endringsarbeid, men omtales likevel sjeldent i vellykkede endringsarbeid (Berlak & Berlak, 1987, her fra Bargel & Samuelsen, 2007). Initieringsfasen kan variere fra en enkel avgjørelse av leder til en mer omfattende prosess som innbefatter de ansatte. Fasen består av en rekke sentrale faktorer som er betydningsfulle for at organisasjoner skal lykkes med å initiere endringsarbeidet. Punktene er i hovedsak hentet fra Fullan (2001; 2005; 2007), Sunnevåg og Andersen (2012), Ertesvåg og Roland (2013), samt andre teorier som det suppleres med underveis i presentasjonen.

### 2.3.1 Behov for endring og involvering av ansatte

Ertesvåg og Roland (2013) hevder at en viktig årsak til at organisasjoner ikke opplever suksess i endringsarbeid, kan skyldes at de som skal delta i endringsarbeidet ikke opplever behovet for endringer. Dette støttes av Midthassel (2015), som påpeker at det er avgjørende for involveringen i endringsprosessen at de ansatte opplever behov for endring. Hvis det er lederen som ser behovet for endring, kan vedkommende bruke tiden for å få de ansatte til å oppdage behovet. Dette skjer gjennom å øke bevisstheten deres om at de har behov samt aktuelle områder for endring i organisasjonen (op. cit.). «Behov for endring er forskjellen mellom en ønsket situasjon og situasjonen slik den er på det aktuelle tidspunktet», skriver Ertesvåg og Roland (2013, s. 29). Å samtale med de ansatte om aktuelle områder hvor det er behov for endring, kan bidra til å skape en felles forståelse for endringsarbeidet (Ertesvåg & Roland, 2013).

Selznick (1984) sier at initiativet til et endringsarbeid kan komme fra flere hold. Han har i denne sammenheng innført begrepene «top down» og «bottom up». Endringer som iverksettes i et «top down»-perspektiv, forstås som at lederne initierer og setter rammer og mål for arbeidet, før det presenteres til ansatte. Denne tilnærmingen vil ikke nødvendigvis føre til motivasjon blant de ansatte, og vil ikke i like stor grad bidra i et endringsarbeid. I et «bottom up»-perspektiv kommer initiativet og rammene til et

endringsarbeid fra engasjerte ansatte. Tilnærmingen gjennom «bottom up» preges i stor grad av informasjon og involvering av alle ansatte (op. cit.). Et «top down»-perspektiv i PPT-sammenheng kan være at tjenesten blir pålagt å delta i et utviklingsarbeid fra oppvekstleder, mens et «bottom up»-perspektiv kan være at de ansatte finner ut at de har behov for økt kompetanse på flerspråklige barn, hvor det så iverksettes et endringsarbeid initiert av de ansatte. Fullan (2005) anbefaler en kombinasjon av «top down» og «bottom up», hvor ledelsen og de ansatte er enige om utfordringer og hvordan de jobber videre med disse utfordringene.

Initiativet kan også komme på bakgrunn av en behovskartlegging i organisasjonen. Brighthouse (1999, her fra Samuelsen, 2008) advarer mot ad-hoc løsninger mener at «(...) intervensjoner må systematisk kartlegges, planlegges eller prosjekteres og deretter implementeres om man skal lykkes i arbeidet» (op. cit., s. 43). Et endringsarbeid vil skape sterkere motivasjon og lojalitet hos de ansatte dersom det er i samsvar med behovet i organisasjonen (Midthassel, 2015). Avgjørelsen om hvorvidt et innovasjonsarbeid igangsettes eller ikke, er det til syvende og sist ledelsen som tar (Sunnevåg & Andersen, 2012). Fullan (2005), mener at initiativet til et endringsarbeid likevel blir best når ledelsen og de ansatte innehar en felles forståelse for hvilke utfordringer de har, og det blir da enklere å fastsette mål for arbeidet.

### 2.3.2 Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål

I arbeidet med forankring av endringsarbeidet, er felles drøftinger blant ansatte og ledelsen viktig, for å få felles forståelse og skape en forpliktelse til endringsarbeidet. Forskning viser at forpliktelse til et endringsarbeid er avgjørende for sluttresultatet (Ertesvåg & Roland, 2013). Hvis det ikke foreligger noen forpliktelse hos de ansatte, som felles visjon og mål for endringsarbeidet, kan det føre til at de ansatte mister troen på arbeidet som skal utføres, mener Durlak og DuPre (2008) samt Roland (2012).

Domitrovich et al. (2008) forklarer at forpliktelse er en psykologisk faktor som skapes over tid, gjennom samarbeid mellom ledelse og ansatte, og som bygger på gjensidig tillit. Av den grunn er det viktig at de ansatte er delaktig i utarbeidelsen av klare mål og visjoner, slik at det skapes et eierforhold for endringsarbeidet. Det skapes da en aksept fra de ansatte om visjonen og endringen, noe som er en suksessfaktor for innovasjonsarbeidet (op. cit.). Roland (2012) mener de ansatte får en bedre forståelse og forpliktelse til endringen ved involvering. Han mener god forankring, ansatte som er positive til endring, kvalitet på opplæringen av de ansatte og tydelig støtte fra leder, er faktorer som spiller inn når det gjelder forpliktelse til et innovasjonsarbeid (op. cit.).

Skogen (2004) mener det er svært uklokt å igangsette et endringsarbeid uten at de ansatte har fått reell innflytelse på hvordan og hvorfor endringene skal skje, og han slår trygt fast at det skapes ikke eierforhold til arbeidet, og derav ingen forpliktelse. Et endringsarbeid skal ha tydelige visjoner og mål, og dersom disse er uklare, vil det virke negativt på prosessen (Fullan, 2007).

### 2.3.3 Implementeringsplan

Etter beslutning om at organisasjonen skal gå for et endringsarbeid, utarbeides en implementeringsplan med fastsatte tider for aktiviteter, avklaringer om hvem som har ansvar og en synliggjøring av tilgjengelige ressurser (Sunnevåg & Andersen, 2012). Å

knytte planen til organisasjonens nåværende planer og mål, hevder Gager og Elias (1997, her fra Sunnevåg & Andersen, 2012), vil påvirke hvordan kvaliteten på implementeringen blir. Nøkkelen til en vellykket endringsprosess, sier Fullan (2001), er gjennom en plan som beskriver detaljert hva som skal skje og når, hvem som er involvert og oppsatte mål for endringsarbeidet. Sunnevåg og Andersen (2012) mener endringsarbeidet må forankres i en plan som beskriver mål, arbeidsoppgaver, ansvarsområder og ansvarsfordeling for hele innovasjonsprosessen, noe som vil bidra til å kvalitetssikre og klargjøre hva som skjer i endringsprosessene for alle involverte. Stoppunkt for evaluering må også komme frem i planen, i form av tidspunkt for og hva som skal evalueres (op. cit.).

Busch, Johnsen og Vanebo (2003) hevder at en aldri kan planlegge et endringsarbeid på detaljnivå, men at planen er et dynamisk dokument som kan justeres underveis i prosessen på grunnlag av vurderinger en gjør. Planen må beskrive målene for endringen, gjerne knyttet til visjonen for arbeidet og når evaluering skal foretas. Irgens (2011) mener en synliggjøring av alle aktiviteter som skal gjennomføres, er viktig, og gjennom dette legges grunnlaget for videre arbeid.

## 2.3.4 Organisasjonskultur og motstand mot endring

### 2.3.4.1 Organisasjonskultur

Hvor godt en organisasjon er forberedt på en endring, mener Ertesvåg og Roland (2013) er av stor betydning for utfallet. I internasjonal litteratur benyttes ofte begrepet «readiness for change». Readiness forstås ulikt, men Oterkiil og Ertesvåg (2012, her fra Ertesvåg & Roland, 2013) skriver at det «handler om en holdning eller innstilling som er nødvendig for å engasjere seg i arbeidet med motivasjon og iver» (op. cit., s. 30). Dette innebærer både interesse og vilje, overskudd, glød og motivasjon hos de ansatte, og er nært knyttet til en organisasjons kapasitet for endring (op. cit.). Oterkiil og Ertesvåg (2012, her fra Ertesvåg & Roland, 2013) sier «kapasitet er relatert til readiness ved at det handler om de forutsetningene organisasjonen har for å implementere endringene» (op. cit., s. 31). Med «readiness» menes de ansattes innstilling og holdninger til det som skal endres, og det innbefatter kapasitet, kunnskap, ferdigheter og aktiviteter som er nødvendige for å lykkes med hele endringsarbeidet (op. cit.).

Organisasjonskultur kan defineres som normer og verdier i en organisasjon, en kultur vi ser i uformelle og formelle fora. Den sier noe om det sosiale livet i organisasjonen og hvilke verdier som styrer innad (Gotvassli, 2015). Hvordan snakker man sammen på jobb, hva kjennetegner samarbeidet, grad av samarbeid, endringskompetanse og oppgavefordeling? Hvilken kunnskap i organisasjonen verdsettes og hvordan skjer kunnskapsutviklingen blant de ansatte? Dette er atferdsmønstre som både er reflektert og ubevisst, og som utvikles over tid. Organisasjonskulturen skaper fellesskap og bygger identitet, og er en del av hverdagen (op. cit.). Kulturen kan virke både hemmende og fremmende i endringsprosesser. Hvordan de ansatte tar imot ny kunnskap, kan handle om struktur og system, makt og politikk, kommunikasjon og relasjoner (op. cit.).

Virksomheter består av både formelle og uformelle strukturer (Selznick, 1984; Tiller, 1990). Tiller (1990) definerer de formelle strukturene som nedskrevne regler og hierarkiet i en organisasjon, mens de uformelle strukturene defineres som det som sitter i veggene og eksempel på det er normer, verdier, uskrevne regler og hierarkiet av mennesker. Det er av stor betydning hvordan kulturen er og hvordan en organisasjon

fungerer (op. cit.). Hvordan organisasjonskulturen er blant de ansatte, og leder som rollemodell. At kulturen er preget av medlemmer som støtter hverandre og samarbeider godt, samt en leder som fremstår som et godt forbilde, er sentrale faktorer som kan bidra i oppstarten av et endringsarbeid (Samuelsen, 2008).

#### **2.3.4.2 Motstand**

Alle organisasjoner har mekanismer som strider mot endring, gjennom selvbevaring og motstand, sier Skogen (2004). Ledelsen må derfor være forberedt på motstand, og være bevisst på hvilken betydning organisasjonskulturen har i endringsprosesser (Samuelsen, 2008). Dersom endringsarbeidet igangsettes uten at de ansatte har deltatt i beslutningsprosessen, kan det oppstå motstand. Motstanden kan henge med inn i de neste fasene i endringsarbeidet, og resultatet kan bli at utviklingsarbeidet mislykkes. En del ansatte opplever at det eksisterende er det som er mest behagelig å forholde seg til, og reagerer med å vise motstand, stille spørsmål etc. (Busch et al., 2003; Sunnevåg & Andersen, 2012).

Skogen (2004) sier endringer kan bli møtt med rasjonell og irrasjonell motstand, da endringene kan oppfattes som forstyrrelser av en likevekt. I en organisasjon kan alle være enige om målet, men ikke alltid om veien til målet. De ansatte har ulike sett med verdier, og noen kan oppleve endringen som planlegges som positiv, mens andre kan være uenige i prioriteringene av hvordan det gjøres (Samuelsen, 2008).

Motstand i endringsarbeid kan uttrykkes ulikt for de ansatte i innovasjonsprosessen. Skogen (2004) omtaler dette som barrierer av både psykologisk, praktisk, verdi- og maktmessig art:

- De psykologiske barrierene som handler om den enkeltes følelse av sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. En viktig lederoppgave når slik motstand oppstår er å skape trygghet ved å sørge for at de ansatte får nok informasjon om eventuelle konsekvenser av arbeidet.
- Praktiske barrierer er konkrete barrierer som gjør at endring blir vanskelig. Faktorer som tid, ressurser, uklare mål og systembarrierer, er eksempler på dette, og de er ofte de vanligste og mest fremtredende former for motstand i endringsarbeidet. Rigide strukturer i en organisasjon er en systembarriere som kan hindre endringsarbeidet.
- Verdibarrierer går ut på at endring og innovasjon vil gå på tvers av enkeltes verdistandpunkter, men sammenfalle med verdiene, normene, tradisjonene og kulturbakgrunnen hos andre. Dersom endringen går på tvers av ens verdistandpunkter vil det oppstå en verdikollisjon, som vil føre til motstand til forandring.
- Maktbarrierer handler om makt, og er i stor grad avhengig av forholdet mellom mennesker eller grupper, og overlegenhet eller underlegenhet dem imellom. Har man makt, kan man lettere få gjennomslag for sine ideer og mål, og slik påvirke beslutningsprosessene. Ved forsøk på endring vil det som oftest være noen som motsetter seg de forandringene som planlegges, og som mener at gjeldende praksis er å foretrekke. Motstand mot endringer handler ofte om frykten for det ukjente. Motstandere av endring er likevel viktige bidragsyttere i en endringsprosess, og med sitt kritiske blikk kan de stille spørsmål som andre ikke

har tenkt på. Lederen må involvere motstanderne, informere og ikke være redd for konflikter i endringsprosessen. Utfordringen er å styre konfliktene, slik at de blir konstruktive inn i endringene.

## 2.3.5 Aktiv ledelse og roller i organisasjoner

### 2.3.5.1 Aktiv ledelse

Tid er en essensiell faktor i endringsarbeid, og i arbeidet med å endre handlingsmønstre og strukturer i en organisasjon, er tiden viktig. En tydelig og støttende ledelse som har både lederferdigheter og administreringsferdigheter som kreves i utviklingsarbeidet, er forutsetningen for at organisasjonen på sikt oppnår ønsket mål (Sunnevåg & Andersen, 2012). Som leder er det viktig i initieringsfasen å være bevisst på at organisasjonen kan være preget av stor usikkerhet. Da er det viktig med en leder som styrer, gir løpende informasjon og tar regien på endringsarbeidet. Hvis leder ikke er tydelig, kan ansatte miste troen på at endringsarbeidet lar seg gjennomføre.

Leder må gi ansatte mulighet til å påvirke gjennom planlegging og beslutningsprosesser. Leders eget engasjement er av stor betydning for de ansattes engasjement, mener (Midthassel, 2015). Det er lederen som foretar prioriteringer med hensyn til endringsarbeidet, i form av både tid og ressurser. Lederen har ansvar for å legge til rette for alt, også det praktiske i endringsarbeidet, i tillegg til å etterspørre hvordan endringsarbeidet går og sørge for å holde fokus på målet. Lederen må involvere og ansvarliggjøre de ansatte. Svak ledelse kan være en sentral faktor for ikke å lykkes med arbeidet. Organisasjoner har behov for sterk og stødig ledelse gjennom hele utviklingsarbeidet (Fullan, 2001; Sunnevåg & Andersen, 2012). Midthassel (2015, s. 107) mener:

«Ledelsens rolle er å skape så mye klarhet som en kan i en så tidlig fase, og samtidig gi trygghet for at dette vil bli fulgt opp på en måte som gjør gjennomføring mulig, og med et resultat som er en forbedring i forhold til temaet som er i fokus.»

### 2.3.5.2 Roller i organisasjoner

Lederskap er å være kulturskaper, sier Senge og Lillebø (1999). Han hevder at ledere som skal lede endringsprosesser, besitter følgende tre roller; konstruktør, lærer og tilrettelegger. Lederen som konstruktør er en rolle som ofte ikke blir sett, men som likevel er svært viktig, da det er lederen som har den største påvirkningen i en organisasjon. Lederen må legge til rette for læring, kommunikasjon og samhandling i organisasjonen, ved å fastsette strukturen (op. cit.). Skogen (2004) vektlegger kollektive samhandlinger, kreativitet og ønsket om å skape noe sammen som positivt for endringsarbeid. Det kan være regelmessige møter, etablering av nettverksgrupper internt og eventuelt med eksterne, utnevne prosjektleder m.m. Gjennom en aktiv konstruktørrolle bidrar lederen til å skape en organisasjon hvor en unngår kriser som styrer i arbeidsdagene (Senge & Lillebø, 1999).

Lederen som lærer, handler om at han/hun skal fremme læring for alle medlemmene i organisasjonen. Vedkommende må ha god oversikt over hvilken kompetanse som mangler i organisasjonen, og tilrettelegge for et læringsmiljø som kan tette hullene hvor kompetansen er fraværende. En lærende leder motiverer ansatte til å lære, slik at de vokser og utvikler seg (op. cit.). Fullan (2017) skriver i boken sin «Ledelse som setter

spor», at ledere står overfor to utfordringer. Det ene er kravene som man blir pålagt i rollen som leder, det andre er rådene ledere får. Det kan være fra egen leder, seminar som de deltar på, kollegaer m.m. Fullan (2017) hevder at det aldri har vært et større behov for dyktige ledere sitt bidrag, og bruker begrepet dybdeledelse. Med det mener han ledere som setter fokus på dyp endring, og forklarer det med å engasjere ledere på alle nivå i systemer, og som fører til at det bygges kapasitet i systemer for dagen i dag og i fremtiden. Fullan (2017) mener det behøves dyp ledelse for å oppnå gode læringsresultater og å sette spor.

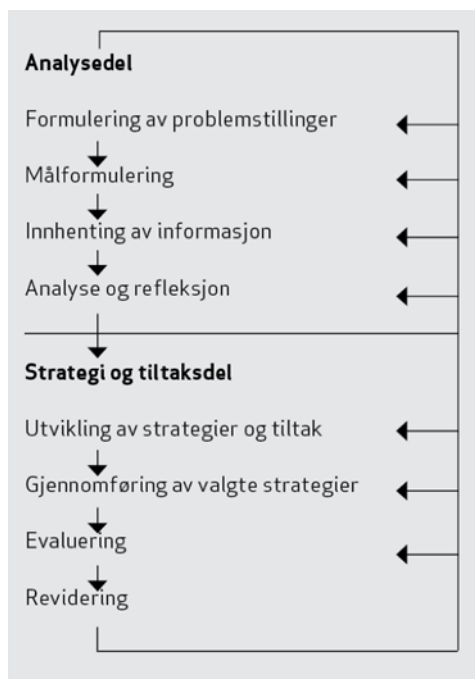
Lederen som tilrettelegger, er en leder som har oversikt og hjelper til der det er behov. Vedkommende ser ikke på seg selv som en sjef, men har fokus på det som må gjøres sammen med de andre ansatte, slik at de når målet (Senge & Lillebø, 1999). I PPT kan PP-rådgiverne, på samme måte som lederen, ha ulike roller. Det kan være saksorienterte roller eller læringsroller. I et endringsarbeid kan det være en «spydspiss» blant rådgiverne som har ansvar for å legge opp til drøftinger på interne møter, eller at det kan gå på omgang blant de ansatte. En annen rådgiver kan ha ansvar for å booke rom til møtene, skrive møtereferat etc. Leder må fordele ansvar og roller i endringsarbeidet. Roller i en organisasjon som PPT, vil omfatte ulike roller PP-rådgiverne har, og de kan være saksorienterte roller eller læringsroller.

### 2.3.6 LP-modellen

LP-modellen er en forkortelse for læringsmiljø og pedagogisk analyse, og er en systemorientert analysemodell. Den tar utgangspunkt i systemteori og forskning om elevers læring og atferd. LP-Modellen ble utviklet med det formål å skape en kultur for å jobbe systematisk med pedagogiske utfordringer, og har et stort fokus på læringsmiljø (Nordahl, 2005). Modellens systemteoretiske bakgrunn er rammene og betingelsene for hvordan man kan forstå elevers atferd og læring i skolen. I LP-modellen foreligger det bestemte strategier for alle endringsfasene, samt krav til alle som skal benytte modellen. Kravene bygger på forskning på vellykkede innovasjoner og evaluering av LP-modellen, og er avgjørende for resultatene i implementeringen av LP-modellen i barnehager og skoler (Nordahl, 2005; 2012).

Modellen skal anvendes for å utvikle kompetanse til å kunne se og forstå at det er sammenhenger mellom den atferden elevene viser på skolen, og det som foregår i læringsmiljøet og undervisningen. Elevens atferd påvirkes av interaksjoner mellom dem selv og andre mennesker, og elevene påvirkes og påvirkes av det sosiale systemet som de er en del av (som også er en sentral tese i Bronfenbrenners teori om menneskers utvikling). Videre skal den hjelpe til med å finne hensiktsmessige tiltak og metoder i skolen, som er kunnskapsbaserte (Nordahl, 2012). Målet med LP-modellen er å gi gode betingelser for god utvikling på alle områder som barn og elever er en del av. En viktig del av dette er å gi pedagoger i barnehager og skoler kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og problematferds utfordringer blant barn/elever. Det er vesentlig at pedagoger forstår sammenhengen mellom et barns handlinger og ulike forhold i læringsmiljøet. På enhetsnivå i barnehager og skoler er målet at det skal utvikles en kollektiv endringsorientert kultur som kjennetegnes ved et godt samarbeid mellom pedagogene og felles mål og retningslinjer for god pedagogisk praksis. Tanken bak modellen er å gjøre mer av det som fungerer, og å anvende forskningen som foreligger som gir best læringsresultat (op. cit.).





**Figur 2: LP-modellen (Nordahl, 2005)**

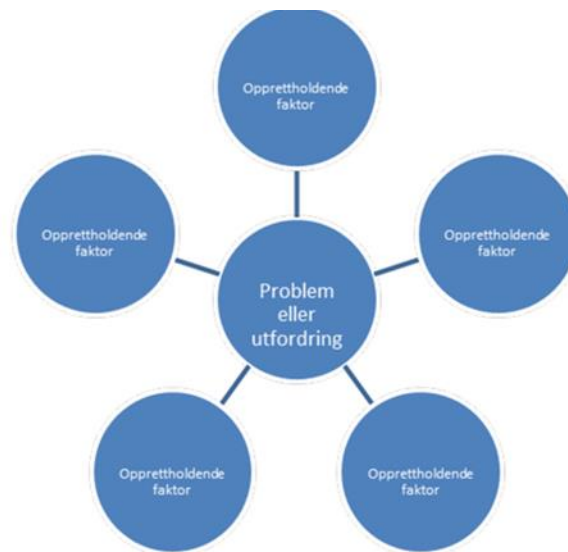
LP-modellen, figur 2, består av to hoveddeler: én analysedel og én strategi- og tiltaksdel. Disse skal gjennomføres i nevnte rekkefølge. LP-modellen er inndelt i ulike faser og beskriver hvordan en bør gå frem for å finne ut hva som skal gjøres, utvelgelse av tiltak og senere evaluering av tiltakene.

Det tas alltid utgangspunkt i en utfordring eller et problem som en eller flere lærere opplever og ønsker å endre, og det er de som skal definere hva det består av. Nordahl (2012) anbefaler å starte med noe de kan lykkes med, og som kan bidra til å øke læringsutbyttet til en elev, redusere atferdsproblemer i en klasse eller å forbedre læringsmiljøet i en gruppe. Nordahl (2012) mener elevens handlinger i høy grad preges av betingelser på skolen, og det er tanken bak hele LP-modellen. En rekke betingelser må være på plass før modellen kan anvendes, og forutsetter at lærerne ikke blir låst fast i en forklaring i hvorfor det oppstår en uønsket situasjon, men er åpen for å gå i dybden og analysere den. Det er avgjørende at lærerne ikke har et individfokus, men er åpen for å se på andre perspektiv (op. cit.).

I LP-modellens første del, analyse, blir en enige om problemformulering og setter mål for ønsket situasjon. Lærerne foretar informasjonshenting av de som definerer problemet, og gjennom denne analysen forsøker de å forstå sammenhenger som kan påvirke aktuelt problem. Nordahl (2012) kaller det opprettholdende faktorer, noe en skal ha en systemteoretisk tilnærming til i analysen, hvor de skal se problemet både i et aktør-, individ- og kontekstperspektiv. Perspektivene er for lærerne avgjørende for at de skal forstå elevens handlinger og kunne korrigere, bidra til et økt læringsutbytte eller få et bedre læringsmiljø på skolen (Nordahl, 2012):

- Kontekstperspektivet innebærer at lærerne skal forstå at miljøet hvor eleven ferdes på skolen, enten det er i klasserommet, ute i skolegården, relasjon til lærere, andre elever hører til skolens kontekst.
- «Aktørperspektivet innebærer en grunnleggende forståelse av læring knyttet til at det er elevene selv som læring. Læring er en subjektiv prosess som foregår i den enkelte elev» (op. cit., s. 40).

- Gjennom individperspektivet ser en på elevens medfødte egenskaper og forutsetninger som noe den ikke er i stand til å styre, det kan være temperament, læreforutsetninger og lignende.



**Figur 3: Sammenhengssirkelen (Nordahl, 2012)**

Sammenhengssirkelen inkluderer opprettholdende faktorer som kommer frem i analysen, og det er viktig at i denne refleksjonen rundt opprettholdende faktorer legges vekt på forhold som lærerne kan gjøre noe med på skolen (Nordahl, 2012). På bakgrunn av ovennevnte analyse går man over til neste fase, som er strategi og tiltaksdel. Det velges da ut noen opprettholdende faktorer som en vil jobbe med, og lærerne enes om aktuelle tiltak for å nå ønsket mål. I valget av tiltak er det et essensielt poeng i LP-modellen at de skal bygge på forskningsbasert kunnskap. Det vil si at tiltakene gjennom forskning skal ha vist å ha effekt, og det skal ikke være basert på den enkelte lærers erfaringer (op. cit.). Etter en tidsperiode på to til fire uker skal det evalueres, og i planen må både tiltak og tid for evaluering noteres.

I evalueringen ser en på hva som er gjennomført og i hvilken grad, og hvilke faktorer som har vært til hinder for å gjennomføre tiltakene. Lærerguppen blir så enig om å fortsette tiltakene som de ikke har greid å gjennomføre, eller velge ut tiltak som de mener er hensiktsmessig å fortsette med. Det kan også være at det er behov for en ny analyse for å oppdage andre opprettholdende faktorer hvis tiltakene ikke har hatt effekt (op. cit.). I denne analyse og tiltaksfasen har PP-rådgiverne deltatt som veiledere i prosessen, for å bistå i gjennomføring og sikre at det blir slik som det er tenkt. Nordahl (2012) poengterer at det er viktig at alle er lojale mot modellen og dens oppbygning. Dette for å lykkes med å utvikle et kollektiv som er endringsorientert og er villig til å gjøre endringer for å lykkes. I implementeringen av LP-modellen får alle pedagoger og ledelsen på skolen, samt rådgivere i PPT opplæring i modellen gjennom felles kursdager. PP-rådgiverne har som nevnt oppgaven med å veilede lærergruppene. PP-rådgiverne har egne kursdager rettet mot det å være veiledere, i tillegg til å delta på kursdage som lærerne har.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet er det redegjort for teori som er sentral for problemstillingen i denne studien. Endringsarbeid og hvordan endringsprosessen arter seg er beskrevet. Pedagogisk ledelse med vekt på Wadel (1997) sine tanker, relasjonsledelse med Spurkeland (2013) preger denne delen, sammen med andre teorier om ledelse. I siste del av kapitlet er det presentert teori som er betydningsfull for initieringsfasen i et utviklingsarbeid. Avslutningsvis ble LP-modellen presentert. Teorien som er beskrevet vil i kapittel 4 bli drøftet opp mot funnene i studien.

## 3 Forskningsdesign og forskningsmetode

Metode betyr veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2017)

I dette kapitlet vil jeg beskrive veien i min masterstudie, og skissere hvordan den har blitt formet på bakgrunn av mine valg. Innledningsvis vil jeg presentere metodisk tilnærming og egen for forståelse. Videre vil jeg beskrive forskningsprosessen med utformingen av intervjuguide, utvalg, begrepet forskningsdeltaker, presentasjon av informantene, utarbeidelse av intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervju. Så vil jeg redegjøre for analysen av empiri, som starter under intervjuene, deretter i transkriberingen og deretter kodingen. Avslutningsvis vil jeg se på studiens kvalitet, reliabilitet og validitet, og helt til slutt; de etiske retningslinjene.

### 3.1 Valg av forskningsmetode

I studien ønsket jeg å finne ut hvordan PP-leder gjennom pedagogisk ledelse kan initiere et endringsarbeid i egen tjeneste. Problemstillingen legger føringer for hvilken forskningsmetode som egner seg best (Thagaard, 2018). På bakgrunn av studiens problemstilling, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie. Formålet med en kvalitativ studie er å søke kunnskap om menneskers opplevelser, tanker, livserfaringer, og at den har fokus på handlingspraksis. For å etablere en slik kunnskap, kreves en aktiv forskerrolle som søker å forstå handlingene til informantene, fremfor å forklare dem (Postholm, 2017).

I kvalitative studier vil forskeren ha mulighet til å kunne gå inn i små deler av forskningen, og ta del i informantenes opplevelser og erfaringer som det forskes på. Det gjør at forskeren får innsikt i prosesser som informantene har erfart og forteller om i tilknytning til temaet (op. cit.). Å forske kvalitativt handler om å forstå informantenes perspektiv. Forskerens viktigste oppgave er å løfte frem informantenes perspektiver på en troverdig og respektfull måte, sier Postholm (2017). Hun sier videre at kvalitativ forskning kan gjennomføres på forskjellige måter, og mener derfor at forskeren må redegjøre grundig hvordan forskningsforløpet har vært (op. cit.). Thagaard (2018) påpeker viktigheten ved å redegjøre hvordan datainnsamlingen har foregått, og at forskeren har et reflektert og bevisst forhold til valgene som er tatt underveis i studien. Studien er en deduktiv tilnærming ved at den tar utgangspunkt i teori som avkrefte eller bekrefte gjennom empirien. Thagaard (2018) mener det teoretiske perspektivet danner en bakgrunn for studien, og innehar begreper som er meget relevante i analysen i en deduktiv tilnærming.

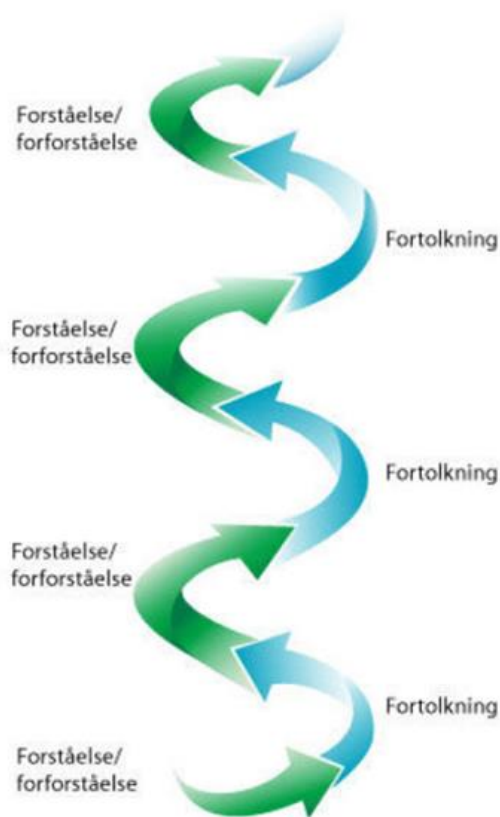
#### 3.1.1 Vitenskapelig tilnærming

Ut ifra målsettingen om å få ta del i PP-leders erfaringer og syn på hvordan de utøver ledelse, vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i hermeneutikken som en vitenskapelig tilnærming. Hermeneutikken fremhever viktigheten av å fortolke menneskehandling ved å ha fokus mot et dypere meningsinnhold enn det som ser innlysende ut umiddelbart (Thagaard, 2018). Det betyr at forskeren må fortolke datamaterialet for å kunne finne meningen i informantenes utsagn, og da igangsettes en analyse. I analyseprosessen blir helheten redusert til mindre deler for å bli analysert.

Teksten blir da delt i biter som ord, avsnitt eller setninger. Formålet med oppdelingen er at forskeren kan oppleve å få en bedre forståelse av enkeltdelene, som igjen kan føre til en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet det forskes på. Forskeren analyserer dermed de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre (Postholm, 2017, Kvale & Brinkmann, 2017). Denne formen for analyse hvor man veksler mellom enkeltdeler og helhet, kalles hermeneutisk metode.

Innenfor hermeneutikken finner man fenomenologien, der fortolkning står sentralt. Fenomenologisk forskning handler om å finne det essensielle i en mening eller en opplevelse hos informanten, hevder Postholm (2017). Kvale og Brinkmann (2017, s. 50) skriver «fenomenologien har vært ytterst betydningsfull for utviklingen av kvalitativ forskning, ikke minst når det gjelder å etablere trinn og prosedyrer i analysen og dermed bidra til å gjøre kvalitativ forskning til en legitim vitenskapelig aktivitet.» Hovedpoenget i fenomenologien er å få informasjon om informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). Thagaard (2018) mener en fenomenologisk tilnærming gir en dypere forståelse av informantens erfaringer gjennom å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser av en sak, og at forskeren er lojal mot dette. Det er informantens opplevelser som er forskerens interesse. (Thagaard, 2018, Postholm, 2017). I intervjuguiden har jeg både smale og brede spørsmål. Fenomenologien inspirerer meg både i møte med den enkelte informant og i tolkningen av spørsmålene jeg har i intervjuguiden.

Postholm (2017, s. 178) skriver at «(...) den hermeneutiske spiralen utgjør selve kjernen i meningsskapende og meningsutviklende prosesser. Spiralen dannes gjennom en pågående toveis trafikkering mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst».



**Figur 4: Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012).**

Når vi skal forstå noe nytt, begynner vi ikke fra start. Da benyttes den kunnskap som vi har fra før, vår forforståelse, til å hjelpe oss i å fortolke hva skjer i historien. Når historien fortsetter fremover, inngår informasjonen i vår forforståelse. På dette viset er fortolkningen et møte mellom deg og det som oppfattes av deg (Ebdrup, 2012).

### 3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Det finnes flere typer intervjuer som tjener ulike formål.

Et forskningsintervju har som formål å produsere kunnskap gjennom en aktiv kunnskapsprosess, hvor forskeren og informanten produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2017). Fontana og Frey (2000, her fra Postholm, 2017) sier at intervju ikke er en nøytral datainnsamling, fordi kunnskap konstrueres i samtalen mellom forsker og informant, og de kaller det derfor en kontekstbasert prosess av kunnskapsproduksjon. Kvale og Brinkmann (2017) mener at forholdet er asymmetrisk mellom forsker og informant, fordi dialogen blir kontrollert og definert av forskeren, avhengig av formen på intervjuet. Forskeren må være bevisst på sin rolle i intervjuet, slik at informantenes perspektiv kommer frem (Postholm, 2017).

Et intervju kan ha ulike former, og det er graden av struktur som er avgjørende. Kjennetegn på semistrukturerte intervju er at forskeren setter opp en ramme for intervju ved å forberede spørsmål. Det må samtidig åpnes opp for at informanten kan bidra med spørsmål og tema som kan diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har benyttet semistrukturert intervju og har valgt ut spørsmål på forhånd, for å sikre at informantene svarer på det jeg ønsker å få kunnskap om. Samtidig må intervjuformen være fleksibel, slik at rekkefølge på spørsmålene kan endres, og at jeg har mulighet til å følge opp og spørre informanten mer utdypende på svar, eller hvis det dukker opp andre tema underveis i samtalen som er relevant for studien (op. cit.). I intervju i samme rom eller digitalt videomøte, vil en kunne stille utdypende spørsmål underveis, samtidig kan forsker støtte seg i kroppsspråk og mimikk hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2017; Postholm, 2017).

### 3.1.3 Forforståelse

Et viktig begrep innen hermeneutikken er forutgående forståelse, ofte forkortet til forforståelse (Befring, 2016). Forskerens faglige interesser, ståsted og personlige erfaringer er avgjørende for teorigrunnet, forskningsspørsmålene, metoden og hvordan konklusjonene skal fremstilles (Postholm, 2017). «Forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet (i kvalitativ forskning) legger frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren kan ha påvirket forskningsarbeidet. En slik fremstilling vil også kunne styrke kvaliteten på en studie» (op. cit., s. 35). Forskeren blir dermed delaktig i forskningsarbeidet og er det viktigste forskningsinstrumentet, fordi forskeren har en fortolkende rolle i hele studien. Det er derfor viktig å fremheve forskerens forforståelse slik at leseren får et innblikk i hvilke briller forskeren ser virkeligheten gjennom (op. cit.).

I forskerrollen går jeg til intervjuene med min bagasje i form av teoretisk bakgrunn og antagelser. Befring (2016) og Postholm (2017) mener at «forskerens bagasje», forforståelse, kan danne et filter som forskningsfeltet ses igjennom. Min forforståelse vil selvsagt bære preg av interessen min for temaet og erfaringen som PP-leder i 12 år, samt at jeg selv har erfaring med implementering av LP-modellen i egen tjeneste og vært deltaker i andre organisasjoners endringsarbeid.

I denne studien har jeg forsøkt å være bevisst på at erfaringer, kunnskapen, og ikke minst at forforståelsen min til problemstillingen, kan ha vært begrensende i tolkningen min. Ved at jeg selv har god kjennskap og erfaring med implementering av LP-modellen i egen tjeneste, kan det komme til å prege min forskerrolle, noe som kan føre til at jeg fjernes fra objektivitetskravene. Thagaard (2018) mener at en tilknytning til miljøet som det forskes på kan være både en styrke og en svakhet. Styrke i form av at jeg som forsker har et godt grunnlag til å tolke og forstå det informanten sier, men en svakhet da jeg som forsker kan komme til å overse viktige momenter som ikke er i samsvar med mine erfaringer. Ifølge Thagaard (2018) blir tolkningsresultatet avhengig av forskerens referansebakgrunn, og en posisjon i miljøet trenger ikke å gi et bedre grunnlag for validitet. Det som blir viktig, er at forskeren gir leseren innsyn i hvilket ståsted han har, og det har jeg gjort i denne studien. I tillegg, for å motvirke forforståelsen, har jeg utformet en intervjuguide basert på teori og i samarbeid med veileder. Jeg forsøker å være transparent ved å beskrive forløp, selve intervjusituasjonen, hvordan jeg har tenkt i analysen, og siterer rikelig fra informantenes utsagn i kapittel 4; Analyse og drøfting av dataene.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Problemstillingen i denne studien handler om hvordan PP-leder leder initieringsfasen i et endringsarbeid. Jeg ønsket derfor et utvalg som hadde kunnskap om og erfaringer med fenomenet. Thagaard (2018) kaller det et strategisk utvalg; forskeren velger informanter som har egenskaper og kvaliteter som er strategiske, og som passer til problemstilling og studiens teoretiske perspektiv, som er LP-modellen. Å velge informanter baserer seg på flere kriterier (Postholm, 2017). Et åpenbart kriterium er at de har erfaring som PP-leder. Et annet kriterium var at informantene skulle ha erfaring med å ha ledet endringsarbeid gjennom analysemodellen. Det tredje kriteriet var at de hadde mer enn fire års erfaring som leder. Å implementere LP-modellen tok i utgangspunktet tre år, og da er det vesentlig at informantene har erfaring som leder, både før og etter endringsarbeidet. Slik sikret jeg at informantene hadde noe lik bakgrunn og erfaring med det fenomenet som problemstillingen i studien etterspør. I fenomenologiske studier er det viktig at informantene er en tilnærmet homogen gruppe, fordi formålet er å finne kjernen i informantenes synspunkt, knyttet til de erfaringene som de har (Postholm, 2017).

Jeg tok derfor kontakt med et PP-ledernettsverk som jeg er kjent med gjennom jobb, om deltagelse i mitt forskningsprosjekt. Målet var å skaffe informanter som fylte mine tre kriterier. Det ble sendt invitasjon pr. e-post til aktuelle informanter jeg ønsket å intervju, og jeg fikk positiv respons hos flere PP-ledere. En svakhet ved å gjøre denne typen utvelgelse, er at det er mennesker som er trygge på seg selv, sine tanker og meninger, som lettere kan si ja til å delta enn mennesker som er mer usikre (Thagaard, 2018). Tendensen i kvalitativ forskning er at utvalget ofte har høyere utdanning, og det

kan resultere i at utvalget blir skjevt, noe som kan påvirke resultatene. Denne tendensen gjelder også for mine informanter. Det kan være at jeg går glipp av andre synspunkter ved at informantene har samme bakgrunn, samtidig er det ledere med høyere utdanning jeg undersøker i denne studien.

### 3.2.2 Begrepet forskningsdeltaker

I ulike fagbøker benyttes termene respondent, informant og forskningsdeltaker som like termer. Postholm (2017) hevder at det er klare skiller på disse termene, og gir et ulikt bilde av deltakerne i intervjusituasjonen. Respondenten svarer på spørsmålene til forskeren, og det er forskeren som styrer intervjuet, mens informanten gir i hovedsak informasjon om noe. Videre påpeker Postholm (2017) at forskningsdeltakeren sammen med forskeren bidrar til å konstruere kunnskap via samhandling og samtale. Det er forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker i intervjusituasjonen som er avgjørende for betegnelsen. Termer som respondent, informant og forskningsdeltaker kan benyttes innenfor kvalitativ forskning, men at forskningsdeltaker dekker begge termene, altså respondent og informant. På bakgrunn av dette vil jeg benytte termene informant og forskningsdeltaker for å oppnå begrepsvariasjon.

### 3.2.3 Presentasjon av informantene

Alle informantene er PP-ledere i Sør- og Midt-Norge. For å anonymisere dem har de fått fiktive navn, i tillegg har jeg endret på andre kjennetegn som ikke er av betydning for innholdet.

PP-leder 1: Arne er PP-leder i en liten tjeneste. Han har tolv års erfaring som leder, og jobber også som rådgiver i tjenesten. Han har 2. avdeling spesialpedagogikk i fagbakgrunn, samt lederutdanning.

PP-leder 2: Bodil er leder på heltid for et stort PP-kontor, og har vært PP-leder de siste åtte årene. Hun har hovedfag i spesialpedagogikk som fagbakgrunn.

PP-leder 3: Caja jobber i en middels stor PPT og har vært leder i snart syv år. Caja har jobbet i tre år som rådgiver i samme tjeneste før hun ble leder. Hun jobber hun også som rådgiver i tillegg til å være leder. Caja har hovedfag i rådgivning som fagbakgrunn, samt lederutdanning.

### 3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

For å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen, utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 1). Kvale og Brinkmann (2017) skriver at intervjuguiden er et manuskript som støtter forskeren i intervjusituasjonen. Det å ha for mange spørsmål kan føre til at man går glipp av informasjon som kommer underveis i samtalen. På den andre siden kan det å ikke ha formulert spørsmål på forhånd, skape utfordringer i etterkant når materialet skal analyseres. Det kan føre til mye overflødig materiale, noe som vanskeliggjør prosessen med å sammenligne dataene. Den begrepsmessige struktureringen av analysen blir også enklere, desto mer struktur det er i intervjuet (Postholm, 2017). En semistrukturert intervjuguide skal inneholde sentrale emner og spørsmål som til sammen skal favne de områdene som studien belyser (Kvale & Brinkmann, 2017). Spørsmålene kan være basert på forskerens egne erfaringer, teori,



analyser, observasjoner og tolkninger. Min studies intervjuguide er basert på tidligere forskning, litteratur og egne erfaringer.

### 3.2.5 Pilotintervju

For å kvalitetssikre intervjuguiden, gjennomførte jeg et pilotintervju med en rektor som har vært med på å implementere LP-modellen på egen skole. Kvale og Brinkmann (2017, s. 151) skriver «(...) det er vanlig å benytte seg av pilotintervjuer til å kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene i skjema forstås». Jeg informerte informanten innledningsvis om formålet med intervjuet, at det ble tatt opptak og hvorfor jeg ville notere stikkord underveis. Dette ble gjort for at informanten ikke skulle bli urolig og miste konsentrasjonen underveis i intervjuet. I pilotintervjuet fungerte opptakeren godt, jeg stilte spørsmål og hadde god kontakt med informanten. Jeg hadde forberedt meg godt – både med innledning og det tekniske. Jeg noterte bare få stikkord og på slutten av intervjuet stilte jeg noen mer dyptgående spørsmål. Selve intervjuguiden fungerte greit og jeg gjorde derfor ingen endringer i etterkant av pilotintervjuet. Hensikten med et slikt pilotintervju er også å få erfaring med intervjusituasjonen, å kunne forholde meg til lydopptakeren og se at den virket, og bidra til at informanten får sagt det vedkommende ønsker gjennom å anerkjenne informanten. Dette ved å nikke, si ja og stille oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å ikke transkribere pilotintervjuet, da jeg har erfaring med transkribering.

### 3.2.6 Gjennomføring av intervju

Formålet med samtalen er å få tak i informantenes forståelse av hvordan de ledet endringsarbeidets initieringsfase i implementering av LP-modellen. Postholm (2017) poengterer at det er viktig å berøre alle tema i intervjuguiden, slik at samtlige informanter får lik mulighet til å belyse studiens problemstilling.

Før intervjuet sendte jeg et informasjonsskriv (Vedlegg 1) og samtykkeskjema (Vedlegg 2), hvor det fremgikk informasjon om formålet med studien, at svarene ville bli anonymisert før publisering av studien og at det var frivilling deltakelse. Jeg sendte informantene intervjuguiden på forhånd, da de hadde takket ja til å stille opp som informanter, slik at de kunne forberede seg til intervjuet hvis de ønsket det. Deretter tok jeg kontakt med dem og avtalte tid for gjennomføring av intervjuene.

Informantene fikk selv velge hvor intervjuet skulle være, slik at de fikk mulighet til en plass der de var trygge. Alle valgte eget kontor. Før intervjuet startet, signerte informantene på et samtykkeskjema, og jeg informerte på forhånd om at jeg kom til å notere noe underveis. Jeg hadde fått samtykke til å ta opp intervjuet hos alle tre informantene, og brukte en lydopptaker til det. For å få en myk start på intervjuet, startet jeg med å la informantene fortelle om tjenesten, organisering og deres utdanning. For meg som forsker var det viktig å vise at jeg var interessert i dem som mennesker ved å få høre om ovennevnte tema. Det ble ikke tatt lydopptak av denne delen. Ved at informantene fortalte om seg selv og sin tjeneste, ble det en myk overgang til temaene jeg ønsket å få informantenes tanker på.

Hvert intervju varte rundt førti til femti minutter. Underveis i intervjuet ble ikke spørsmålene fra intervjuguiden fulgt i kronologisk rekkefølge, da noen av informantene ga svar og informasjon i annen rekkefølge. Jeg prøvde å følge dem i samtalen, slik at

informantene kunne prate fritt om temaet uten avbrytelser fra meg. Jeg opplevde i alle intervjuene en åpen og fin tone mellom meg som intervjuer og den enkelte informant. Dette ga informantene også tilbakemelding på etter at intervjuet var ferdig. I tillegg ga de tilbakemelding på at de opplevde spørsmålene i intervjuguiden lik, men med ulik vinkling. Jeg ba om å få ta kontakt om det var noe ytterligere jeg trengte informasjon om, og det var greit sa alle informantene. Det er klokt å ha en avtale med informantene om å få ta kontakt i ettertid hvis det er noe uklart. Det kan være informasjon som har kommet frem i intervjuet som en ønsker å få belyst mer fra informanten (Postholm, 2017). Jeg noterte ikke noe underveis hos to av informantene, men noterte kroppsspråk tre ganger hos en av informantene.

### 3.3 Analyse av empiri

#### 3.3.1 Transkribering

Postholm (2017) anbefaler å transkribere intervjuene raskt, slik at de er klar for analyse og tolkning. Transkribering er en omforming av en muntlig samtale til skriftlig tekst, og kan ses på som begynnelsen av analysen. Å transkribere fra lydopptak til tekst, gjør at man får muligheten til å strukturere intervjuet, slik at analysen blir lettere. Det er flere former for transkribering, og forskere må vurdere hvilken måte som passer best i forhold til dataene (Kvale & Brinkmann, 2017).

I min studie er alle intervjuene tatt opp digitalt med egen opptaker, og jeg har derfor hatt mulighet for å høre opptakene mange ganger. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at de var ferdige. Før jeg startet transkriberingen hørte jeg gjennom intervjuene.

De ble først transkribert på egen dialekt med både lyder og gjentakelser, slik som: «hm», «ee», «a» og tre prikker for pauser i talen. I etterkant vurderte jeg det som hensiktsmessig at intervjuene ble transkribert til bokmål, da forskningsdeltakerne hadde ulik dialekt, og derfor ivaretagelse av anonymitet. Det var også for å forenkle analysearbeidet, slik at utsagnene ble lettere tilgjengelig på et kjent skriftspråk, og pauser, mm-er og a-er ble stort sett utelatt for å gjøre teksten enklere å lese (fortettet transkribering), samt at innholdet i det som ble sagt var viktigere enn måten det ble sagt på. Jeg lyttet flere ganger slik at jeg visste at jeg fikk med meg innholdet i det informantene sa, og at det var korrekt transkribert.

#### 3.3.2 Dataanalyse

Kvalitative analyser starter allerede med forskerens egne tanker på det emnet forskningen gjelder, og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjør at datainnsamlingen og analyse blir dynamiske prosesser (Postholm, 2017). Forskeren må ta stilling til hva som skal betraktes som relevant i mengden av data som er samlet inn. I analyse av datamaterialet ønsker man å beskrive funnene ved å systematisere og bearbeide innsamlede data (Thagaard, 2018).

Etter at transkriberingen var ferdig, satt jeg med et stort empirivolum, og en stor og vid problemstilling, som jeg endret. Jeg tok kontakt med veileder, og kom frem til at studien skulle omhandle bare initieringsfasen. Det var en lettelse og en overkommelig oppgave for meg som forsker å ha fokus på bare denne fasen.

Jeg vil nå redegjøre for analyseprosessen. Først vil den anvendte analysetilnærmingen beskrives, og deretter vil det bli beskrevet hvordan jeg har gjennomført analyseprosessen.

### 3.3.3 Valg av analyseform

Jeg valgte å benytte tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006) for å ivareta viktige aspekter informantene fortalte, basert på de tre temaene for studien. Å benytte tematisk analyse er gunstig, mener Braun og Clarke (2006), fordi denne metoden identifiserer, analyserer og rapporterer tematiske mønstre i kvalitative data. Den er også fleksibel, og et nyttig analyseverktøy som gir forskeren oversikt og innsikt i forskningsmateriale som er komplekse. Den stegvise systematikken i analysen er meget nyttig for forskere med lite erfaring. Flexibiliteten og systematikken i metoden vil kunne gi en detaljert og rik redegjørelse av intervjumaterialet, og viser en god oversikt over likheter og ulikheter i datamaterialet. Imidlertid kan det bli utfordringer når det er veldig mye datamateriale, mener Braun og Clarke (2006). En svakhet ved denne metoden er at det er lite klare, konkrete retningslinjer, og derfor er den hensiktsmessig når analysene tar utgangspunkt i eksisterende teori og forskning. Som forsker må man til enhver tid være bevisst på fasen man er i, og hvilket fokus det er. Braun og Clarke (2006) foreslår en analytisk tilnærming på seks faser, og tanken bak denne inndelingen er ment som inspirasjon og ikke som en oppskrift hvor hvordan det skal være.

### 3.3.4 Analyseprosessen

Thagaard (2018) sier forskeren må skille mellom erfaringer og informasjon som kommer frem i intervjuet og forskerens egne vurderinger av denne kunnskapen. Jeg vil nå redegjøre for hvilke valg som ble tatt i analyseprosessen med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse i seks faser. Det vil gi lesere av denne studien mulighet til selv å vurdere hvordan mine forskningsresultater ble analysert. De seks trinnene er slik: Fase 1: Å bli kjent med dataene, fase 2: generere innledende koder, fase 3: søke etter temaer, fase 4: evaluere temaer, fase 5: definere tema og fase 6: produsere skriftlig arbeid.

Fase 1: Å bli kjent med datamaterialet: Jeg ble godt kjent med datamaterialet gjennom intervjuene og ved transkripsjonen av dem.

Fase 2: Generere innledende koder: Etter å ha vurdert datamaterialet, valgte jeg å holde meg til de tre forskningsspørsmålene, og dannet ikke kategorier. Det skyldes at jeg hadde få brede spørsmål, men mange fokuserende, altså smale spørsmål. Temaene, som var forskningsspørsmålene, ble: Endringsarbeid, Pedagogisk ledelse og Initiering. Ved ny gjennomgang av intervjuene fargemerket jeg sitatene, én farge for hvert tema.

Fase 3: Søke etter temaer: Jeg systematiserte all data i en tabell for hvert tema. Det var også irrelevant informasjon, og jeg foretok en meningsfortetting. Kvale og Brinkmann (2017) sier meningsfortetting er en forkortelse av informantens uttalelser. Dataene jeg hadde i tabellform klippet jeg ut, og sorterte de i egne undertemaer i henhold til det teoretiske rammeverket. Under temaet Endringsarbeid ble det ingen undertemaer. Under Pedagogisk ledelse ble undertemaene: Ledelse, Lærings- og refleksjonsprosesser og Relasjonelle forhold. Under temaet Initieringsfasen ble undertemaene Behov for endring og involvering av ansatte, Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål,

Implementeringsplan, Organisasjonskultur og motstand, og den siste ble Aktiv ledelse og roller.

Fase 4: Evaluere temaer: I denne analysefasen skal man se om det er en sammenheng mellom temaene, og om de er representative for datamaterialet. Dette ble styrt av intervjuguiden og inndeling av tema som igjen var basert på teori. Undertemaene ble derimot vurdert i dette trinnet i analysen.

Fase 5: Definere og navngi tema: Etter å ha laget en oversikt over undertema – også den i tabellform som ble beskrevet i fase tre. Det er en pågående analyseprosess hvor data som er unødvendig lukes ut. Jeg fjernet ingen hovedtema, da de var klare fra starten av analyseprosessen og i henhold til det teoretiske rammeverket.

Fase 6: Publisere skriftlig rapport: Den siste fasen i tematisk analyse, er ifølge Braun og Clarke (2006) å produsere den skriftlige rapporten. Det innebærer å skrive oppgavens resultatdel. I fremstillingen beskriver jeg hvert enkelt tema med undertema, og jeg har plukket ut sitater som godt illustrerer temaene. Også i denne fasen ble noen sitater meningsfortettet, og markert slik: (...). I kapittel 4 presenteres dataene. Jeg velger å ha presentasjon av data og drøfting i samme kapittel.

## 3.4 Studiens kvalitet

Forskeren må i sin studie sikre at den bærer preg av kvalitet. To sentrale begreper innenfor forskning som er viktig for studiens kvalitet, er reliabilitet og validitet. Disse er avhengig av hverandre for å underbygge troverdighet i studien (Kvale & Brinkmann, 2017). Postholm (2017) hevder at de vanlige kravene som stilles til reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning er utfordrende, fordi intervjuet er en unik og tidsbestemt situasjon mellom forsker og informant. Med dette bakteppet vil jeg forklare nærmere hva som ligger til grunn for reliabilitet og validitet i min studie.

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning har med resultatenes konsistens og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Thagaard (2018) mener at det er viktig at fremgangsmåten i forskningsprosessen dokumenteres og foretas eksplisitt, for å sikre påliteligheten i studien, og at lesere kan følge forskerens tankegang. Derfor har jeg i dette kapitlet forsøkt å beskrive hvordan jeg fant mine informanter og hvordan selve intervjuet ble gjennomført. Jeg har beskrevet fremgangsmåten i analysen og valget for hvordan jeg har drøftet funnene.

Tjora (2017) sier det er viktig at forskeren er åpen om hvilken interesse eller forhold vedkommende har til forskningstemaet. Jeg har interesse for temaet, har lest mye litteratur og forskning, deltatt på kurs og forelesninger både før og underveis i denne studien. Jeg har drøftet pedagogisk ledelse, initiering og endringsarbeid med kolleger og andre ledere, utvekslet erfaringer i å lede endringsarbeid og ikke minst erfart hvordan det var å implementere LP-modellen i egen tjeneste. Dette kan være både en fordel, fordi jeg har god kjennskap til temaene, samtidig som det vil kunne føre til at jeg er farget av egne opplevelser og erfaringer. I arbeidet med oppgaven har jeg forsøkt å være åpen for ulike aspekt ved forskningstemaet, og være åpen for det informantene delte av sine erfaringer og kunnskap.

Pilotintervjuet bidro til at jeg var tryggere i rollen i møte med informantene. Det bidro også til at intervjuene ble gjennomført på tilnærmet lik måte, slik at intervjuene startet med samme utgangspunkt. Likevel vil alle intervjuene ha ulikt innhold, da jeg i tillegg til å stille spørsmålene fra intervjuguiden, fulgte opp utsagnene fra informantene for å få frem deres synspunkter.

Ved å benytte lydopptak i intervjuene, mener Tjora (2017) at man kan sikre påliteligheten. Det gir forskeren en mulighet til å sitere informantene ordrett, samt gi deres stemme en plass i studien. Jeg har vært bevisst på å få frem informantenes stemme i studien gjennom å la de prate åpent i intervjusituasjonen og ha mange sitater i presentasjonen. For å sikre påliteligheten gjennomførte jeg «member checking» (Postholm, 2017). Dette foregår ved at alle informantene fikk lese gjennom den transkriberte teksten fra eget intervju. Jeg ba dem gi meg tilbakemelding om de fant fortolkninger eller feil. Det kom ingen tilbakemeldinger fra informantene om feil.

### 3.4.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt vi måler det vi har til hensikt å måle i vår forskning, eller sagt på en annen måte, validitet handler om hvor godt hold det er i studiens beskrivelser av det man vil undersøke (Postholm, 2017).

For studiens troverdighet er det viktig at dette gjøres riktig, og at konklusjonene blir troverdige ut fra det vi har målt (Thagaard, 2018). Validitet i kvalitativ forskning kan sjekkes ved hele veien å stille seg selv spørsmålet om man faktisk undersøker det man ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017). Underveis i denne studien ble problemstillingen endret, da den var for bred for en masteroppgave. Dette førte til at noe teori ble tatt ut av oppgaven.

Gjennom å tydeliggjøre hvordan man har valgt å forske basert på spørsmålene man stiller seg, kan man styrke validiteten i studien. Det kan blant annet være å redegjøre for metode og teoretisk retning i studien (Tjora, 2017).

Jeg har informert om og begrunnet valgene som jeg har tatt i denne studien. Innledningsvis foretok jeg en del valg som jeg beskrev med hensyn til problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaring. I kapittel 2, teori, har jeg gjort rede for teoriene som utgjør grunnlaget for min egen forskning. I dette metodekapitlet har jeg forsøkt å vise hvilke valg og fremgangsmåter jeg har hatt underveis i prosessen. I analysen og drøftingen har jeg forsøkt å knytte empiri opp mot teori i analysen, og er åpen om mine tanker. Dette mener jeg styrker validiteten på denne studien, og forhåpentligvis er i retningen Kvale og Brinkmann (2017) mener, at validiteten av kunnskapsproduksjonen er avhengig av kvaliteten på undersøkelsene og hvilke metoder som brukes.

### 3.5 Etiske vurderinger

Gjennom hele prosessen i forskningsstudier, gjøres det etiske refleksjoner. Som forsker må man følge forskningsetiske regelverk og prinsipper, og i denne studien har jeg tilstrebet å følge forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Da jeg skulle undersøke om denne studien krevde innmelding til NSD (Norsk senter for forskningsdata), gjennomførte jeg en test for å sjekke om det var nødvendig med meldeskjema. Tilbakemeldingen jeg fikk, etter å ha oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skulle registreres i prosjektet, var at studien ikke var meldepliktig (Vedlegg 3).

I forkant av intervjuet sendte jeg et informasjonsskriv som inneholdt informasjon om formålet med studien, problemstilling og rettighetene til informantene (Vedlegg 1), samt informert samtykke til informantene (Vedlegg 2).

Alt av personlig informasjon har blitt behandlet konfidensielt, og materialet er anonymisert, noe som altså betyr at data ikke kan identifisere deltagere (Kvale & Brinkmann, 2017). NESH (2016) regulerer konfidensialitet og sier at personer som deltar i forskning har rett til at informasjonen de utgir skal behandles konfidensielt. Mine informanter fikk beskjed om dette, og at det var bare jeg som skulle høre lydopptakene av intervjuene og lese transkripsjonene. Alt av datamateriell vil bli slettet ved oppgavens slutt.

### 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskningsmetode, min forforståelse, hvordan forskningsprosessen har vært gjennomført, en beskrivelse av dataanalysen i studien og til slutt har jeg redegjort for undersøkelsens kvalitet og ivaretagelsen av de etiske aspektene underveis i prosessen.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn og drøfte disse i lys av relevant teori. Jeg har valgt å ha datapresentasjon og drøfting i samme kapittel. I første del vil jeg se nærmere på hvordan informantene oppfatter endringsarbeid i PPT, og drøfte i forhold til teori og empiri. I andre del vil jeg forsøke å få tak i og drøfte hva informantene legger i begrepet pedagogisk ledelse. I tredje del vil jeg legge frem empiri og drøfte hvordan informantene jobber i initieringsfasen. I hvert underkapittel vil jeg presentere en god del av PP-ledernes uttalelser som direktesitat i underkapitlene. Ved å velge ut sitater fra de tre informantene, som står i innrykk og kursiv, underbygges hovedfunnene og perspektivene blir løftet frem. Deretter vil jeg gå over til drøfting, hvor jeg tolker og ser det opp mot teorien som er beskrevet i kapittel 2. Forskningsspørsmålene er overskrifter i hvert underkapittel.

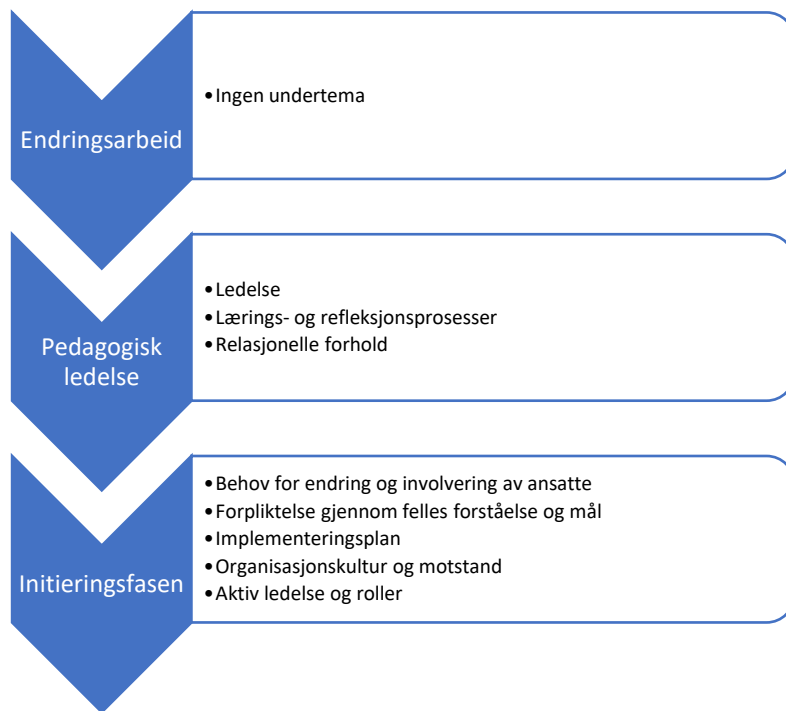
Problemstilling i studien:

«Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom initieringsfasen i implementeringen av LP-modellen?»

Forskningsspørsmålene er:

1. Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?
2. Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?
3. Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen ved implementering av LP-modellen?

For å få en oversikt over hvordan jeg har kodet datamaterialet gjennom temaanalysen, fremstilles dette visuelt, hvor hovedtemaene står til venstre og undertemaene i rutene.



**Figur 5: Hovedtemaene og undertemaene etter dataanalysen**

#### 4.1 Tema: Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?

Innledningsvis ble informantene spurt om deres tanker rundt begrepet endringsarbeid:

- (1) «At vi utvikler PP-tjenesten, det kan være å endre rutiner og arbeidsmåter. Vi må utvikle oss i takt med tiden og lovendringene som kommer. Det er stadig forandringer.» (Arne, 26.03.18, s. 5)
- (2) «Endringsarbeid er å tenke nye tanker. (...) Å prøve noe du ikke har gjort tidligere. Jeg pleier å si at all endring er et tap, det er noe nytt som kommer og samtidig mister du noe. (...)» (Bodil, 27.03.18, s. 6)
- (3) «(...) Å følge de strømningene som er, og det er å justere seg etter utfordringene vi møter. Når vi opplever at vi mangler kunnskap om noe, må vi bli enige om hvordan vi skaffer den, og gjør det vi blir enige om.» (Caja, 03.04.18, s. 5)

Skogen (2004) samt Ertesvåg og Roland (2013) mener et endringsarbeid skal føre til en endring av dagens praksis. Alle informantene har tanker om endringsarbeid, men med ulike vinklinger (sitatene: 1, 2 & 3). Arne tenker at endringsarbeid er utvikling og endring av måter å jobbe på (sitat: 1). Bodils perspektiv (sitat: 2), å tenke nye tanker, kan tolkes som å være et uttrykk for utvikling. Hun kan ha en bevissthet og refleksjon over hva som skal endres, og en tanke om hvorfor og hvordan, slik som Sunnevåg og Andersen (2012) definerer endringsarbeid. Uttalelsene til Arne og Caja kan sies å være reaktiv, altså å tilpasse PPT til samfunnsutviklingen og «henge med i tiden», fremfor proaktive endringer.

Caja sier at en må justere kursen og tilegne seg kunnskap når det er behov (sitat: 3). Jeg tenker at hun er den eneste informanten som kommenterer at det er noe de ansatte



blir enige om. En kan tolke det Caja sier som at det handler om å øke kompetansen på et fagfelt, samtidig som endringsarbeidet har et tydelig mål. Hun vektlegger å involvere de ansatte i beslutningen (sitat: 3), noe som er i tråd med hva Sunnevåg og Andersen (2012) mener er hensikten med en innovasjon, nemlig å forbedre og samtidig ha de ansatte i fokus.

Bodils kommentar (sitat: 2) om at all endring er et tap, og at det som mistes blir erstattet med noe, kan relateres til Fullans (2007) teori om at endringsarbeid kan oppleves som å kunne være kaotisk. De ansatte kan oppleve kaos når det oppstår nye tanker som skal forenes med tankene de har fra før, og etter hvert føre til ny praksis, og som Fullan (2007) tar til orde for, så kan utfallet av en endring bli annerledes enn antatt.

En måte å tolke Cajas utsagn om å følge strømningene (sitat: 3) og Arnes utsagn om å utvikle tjenesten i takt med tiden (sitat: 1), er at endringer preges av ytre faktorer og det som til enhver tid skjer i miljøet rundt PPT. Bodils utsagn om å tenke nye tanker (sitat: 2), kan på den andre siden tolkes i retning av at behovet for endringer oppstår på grunnlag av indre faktorer i tjenesten, et ønske om og behov for endring. Ut fra empirien kan en spørre seg om alt endringsarbeid i særlig grad er planlagt, da det kan virke tilfeldig hva, når og hvordan det igangsettes utviklingsarbeid. Forskning er imidlertid tydelig på at endringsarbeid skal være planlagt, og at god planlegging er en sentral faktor for å lykkes i et endringsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2013; Fullan, 2007; Skogen, 2004; Sunnevåg & Andersen, 2012). Tidsperspektivet hos alle tre informantene tolkes som at utviklingsarbeid kan skje til enhver tid (sitatene: 1, 2 & 3), noe som er i tråd med Skogens (2004) utsagn om at endring skal være planlagt, men kan skje til enhver tid.

Flere av informantene trekker frem at samfunnet endrer seg, og at PPT må endre seg i takt med det (sitatene: 1 & 3). Dette kan tolkes som om at informantene er inne på det Bargel og Samuelsen (2007) sier, at det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg over tid. Derfor må tjenestene også følge med utviklingen og blant annet endre arbeidsmåter, og som kan være det å se individet i systemet (Fylling & Handegård, 2009).

## 4.2 Tema: Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?

### 4.2.1 Undertema: Ledelse

Informantene ble spurt om hvilke tanker de har rundt ledelse og det å være pedagogisk leder:

(4) «Litt vanskelig å svare på hva jeg tenker om ledelse. Litt forskjell på størrelsen på PP-tjenestene. Vi er så få i tjenesten, vi er ledere alle sammen. Som leder så synes jeg at jeg skal være friskest av alle, komme i rett tid og være der hele dagen. Men slik er det ikke, i perioder har jeg vært delvis sykmeldt og startet senere på dagen. Det synes jeg er dumt. I tillegg er jeg mye ute på møter.» (Arne, 26.03.18, s. 1)

(5) «(...) I perioder hvor det er mange for eksempel sakkyndige vurderinger som skal skrives, så er det lett at fellesmøter blir utsatt og vi dropper fokuset på utviklingsoppgaver.» (Arne, 26.03.18, s. 1)

- (6) «Ledelse er å sette i gang nye prosjekter som skaper en refleksjon, men jeg tenker at det også er viktig å ha et mål med hva vi vil før vi setter i gang endringer. Jeg tenker også at ledelse er å følge med hvor vi er, og følge opp arbeidet dit vi vil. Jeg tenker oppfølgingen er sentral, hvis en leder legger ting dødt i et endringsarbeid, da vil det ikke skje noen endring.» (Bodil, 27.03.18, s. 1)
- (7) «Jeg er leder på ulike måter, både personalleder og pedagogisk leder. (...) Å tydeliggjøre retningen vi jobber etter er viktig for meg i det pedagogiske arbeidet.» (Bodil, 27.03.18, s. 1)
- (8) «Ledelse for meg er at jeg skal sørge for at PPT jobber ut i fra gjeldende mandat og lovverk. Det kan være praktisk ledelse som å organisere tjenesten, delegering av oppgaver til den enkelte rådgiver. (...) Det kan være at jeg hjelper ansatte til å kanskje gjøre ting på andre måter, gir de tilbakemelding på jobben de gjør. Ledelse er også å være en personalleder, en veileder vil jeg kalle det.» (Caja, 03.04.18, s. 1)
- (9) «I hverdagen er jeg veldig bevisst på at jeg skal ha noen overordnede tanker på hvor vi skal. Utfordringen min er at jeg også er rådgiver i tillegg, og det er det som tar mye av hverdagen min. Men, jeg er veldig bevisst på lederrollen og ansvaret mitt.» (Caja, 03.04.18, s. 1)

Informantene benytter, nesten uten unntak, ordet ledelse i samtalene med dem, og ikke begrepet pedagogisk ledelse (sitatene: 4, 5, 6, 8 & 9). Kan hende informantene synes at det er vanskelig å forholde seg til begrepet pedagogisk ledelse, at de er usikre på innholdet i begrepet pedagogisk ledelse, at de anser ledelse og pedagogisk ledelse som synonymmer, eller at de tenker ledelse i utvidet forstand. Wadel (1997) skiller mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. I ettertid ser jeg at jeg kunne hatt flere oppfølgings spørsmål til de tre informantene for å bedre forstå om de skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse.

Wadel (1997) mener at ledelse innebærer å være i en posisjon som innebærer makt, og han sier det kan forstås som at en leder utøver noe over medlemmene i en organisasjon. Slik jeg tolker Cajas og Bodils beskrivelser av lederrollen, viser de en god forståelse for lederrollen, ved at de følger opp rådgiverne i form av tilbakemeldinger, veiledning og å peke ut retningen videre. De er også generelt bevisst sin rolle som leder (sitatene: 6, 7, 8 & 9).

Caja har noen overordnede tanker om hvor de skal, og hun ønsker å gi arbeidet retning når hun gir ansatte hjelp (sitatene: 8 & 9). Dette fordrer at hun kjenner sine ansatte, slik at hun kan gi relevant og oppriktig støtte. I tråd med Spurkelands (2013) tanker om relasjonsledelse, kan det se ut som om at Caja tenker at menneskene er den viktigste faktoren i en organisasjon, og at det er en lederoppgave å motivere de ansatte til å benytte sine ferdigheter og sin kompetanse i jobben. Det kan tolkes som at Caja er bevisst på at hun som leder skal være en fasilitator, en som frigjør de ansattes ressurser.

Mens Bodil og Caja fremstår som bevisst sin rolle som leder, opplever Arne på sin side, at det kan være vanskelig å sette ord på hva ledelse er for ham (sitat: 4). Han beskriver likevel noen tanker om hvordan en leder bør være. En kan tolke det Arne sier som at det er viktig med en leder når det er behov, men at han som person opplever at han ikke lever opp til det han mener en leder bør være. Han forteller at han har planer om tid til

utviklingsoppgaver, men at dette ofte bortprioriteres til fordel for individsaker (sitat: 5). Jeg tolker det slik at Arne er bevisst sin rolle som leder, men som nevnt ovenfor, så opplever han ikke alltid å strekke til (sitatene: 4 & 5). Wadel (1997) trekker begge frem viktigheten av pedagogisk ledelse for å sikre læring og utvikling av ansatte i tjenesten, noe som kan skje i diskusjon og refleksjon rundt den enkeltes praksis og felles praksis i organisasjoner.

Ut fra empirien fremkommer det at Bodil utøver ledelse ved å igangsette nye prosjekter (sitat: 6), som kan synes som proaktivt i tillegg til at dette er i tråd med det Wadel (1997) beskriver som pedagogisk ledelse, hvor lederen har ansvar for å iverksette utviklingsprosesser. Hun beskriver videre sin rolle som personalleder (sitat: 7), hvor hun utøver det som Wadel (1997) kaller administrativ ledelse, i form av å ha økonomisk ansvar, delegere oppgaver, fatte beslutninger og lede organisasjonen.

Bodil sier videre at hun iverksetter prosesser som skaper refleksjon og fremmer utvikling, og at hun følger opp når de er i gang med endringsarbeid (sitat: 6). Dette er kjernen i det Wadel (1997) beskriver som pedagogisk ledelse; å stimulere læringsprosesser i organisasjonen, som fremmer utvikling og endring. Hun poengterer også at hvis leder ikke følger opp endringsarbeid, vil det ikke skje noen utvikling (sitat: 6). Utsagnet indikerer at Bodil er bevisst sin rolle som endringsagent, noe Klev og Levin (2016) sier innebærer å ha kapasitet og omstillingsevne til å lede både dagens og morgendagens utfordringer. På den annen side finner jeg ingen uttalelser som kan vise til en liknende bevissthet hos Arne og Caja om å tydelig ta rollen som ledere i en endringsprosess. Arne og Caja forteller at det er driftsoppgavene som tar det meste av tiden i hverdagen (sitatene: 5 & 9) – og Arne fremstiller det som at daglig drift spiser opp tiden til utvikling og endring av tjenesten (sitat: 5). I tillegg forteller begge at de også er rådgivere ved siden av å være ledere for tjenesten. Ut fra sitatene presentert i forhold til temaene endringsarbeid i PPT og hva de legger i pedagogisk ledelse, kan en anta at Bodil har større forutsetning for å lede sine medarbeidere trygt gjennom et endrings- og utviklingsarbeid enn de to øvrige informantene.

#### 4.2.2 Undertema: Lærings- og refleksjonsprosesser

Wadel (1997) er opptatt av pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, og hevder at læring skapes gjennom dialog og gjensidige prosesser i organisasjonen. Informantene fikk spørsmålet om de har lærings- og refleksjonsprosesser i tjenesten.

- (10) «Vi har både personalmøter og kontormøter hvor vi drøfter saker og setter av tid til refleksjon. Ellers så skjer det mye uformelt også innad på kontoret. Vi må være bevisst på å sette av tid til slike oppgaver, og jeg må bli enda dyktigere på det. Vi jobber hele tiden med endringer av små ting som vi blir enige om, etter at vi har hatt en diskusjon om det.» (Arne, 26.03.18, s. 1)
- (11) «Vi har faste kontormøter hver fjortende dag hvor vi har tid til å dele erfaringer, diskutere saker, tar opp personalsaker og utviklingsaker som går på hele tjenesten. (...) Det blir litt for lite av refleksjon sammen synes jeg, men jeg skal bli bedre på å sette av tid til det. (...) IGP er en metode jeg ofte bruker, det kan for eksempel være når vi skal jobbe med årsplan (...). Jeg prøver å jobbe i prosess så langt det lar seg gjøre (...).» (Bodil, 27.03.18, s. 2)

- (12) «Jeg liker å spille på samme lag. Ingen skal tvinges. Derfor legger jeg opp til felles drøftinger og refleksjoner på kontormøtet som er ukentlig. Noen ganger med faste tema, og noe kan også være spontant. I tillegg har vi fagdager fire ganger i året. Temaene for disse dagene planlegger vi sammen.» (Caja, 03.04.18, s. 1).

Empirien (sitatene: 10, 11 & 12) viser at alle tjenestene har arenaer for læring og refleksjon i tjenesten, om enn av ulik hyppighet. Arne og Bodil uttrykker at de burde sette av enda mer tid til refleksjon og drøfting (sitatene: 10 & 11). Informantene viser at de utøver pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, noe som ifølge Wadel (1997) er essensielt når en skal sikre læring og utvikling. Her er det avgjørende å bygge opp aktelses-, tillits-, følelses- og motivasjonsforhold mellom medarbeiderne, og mellom medarbeiderne og ledelsen, slik at det bidrar til motivasjon for et utviklingsarbeid (jf. s. 17).

Videre beskriver alle informantene en tilrettelegging for refleksjon og diskusjon i sine tjenester (sitatene: 10, 11 & 12), i en demokratisk form, slik Wadel (1997) mener at gode ledere skal gjøre; i demokratiske prosesser stiller lederen spørsmål og setter i gang refleksjonsprosesser i gruppa. Caja forteller at hun liker å spille på samme lag som de ansatte, og at de har ukentlige drøftinger og refleksjoner (sitat: 12). I dette utsagnet viser Caja at hun utøver pedagogisk ledelse i form av å sette i gang refleksjon, noe som kan være starten på en utviklingsprosess. Å lede en endringsprosess krever imidlertid mer enn gode intensjoner, og jeg tolker Cajas uttalelse som at hun synes at det er krevende når hun er i rådgiver i tillegg til leder (sitat: 9).

Alle informantene forteller om regelmessige møter, hvor de legger opp til felles diskusjon og refleksjon (sitatene: 7, 8 & 9), noe Wadel (1997) beskriver som produktiv ledelse. Implementering av LP-modellen er på den annen side også et eksempel på reproduktiv ledelse hos alle informanter, hvor en bestemt ferdighet skal læres.

Empirien viser altså at informantene utøver både produktiv og reproduktiv ledelse (sitatene: 7, 8, & 9), noe som i praksis ofte går over i hverandre (jf. s. 17).

#### 4.2.3 Undertema: Relasjonelle forhold

En relasjonsorientert ledertilnærming har et positivt menneskesyn og respekt for det enkelte menneske. I denne sammenhengen er påvirkningsrommet sentralt, og det handler om det som skjer mellom menneskene (Spurkeland, 2013). Informantene ble spurt om hvordan de opplevde at relasjonelle forhold påvirket samhandlingen internt i PPT:

- (13) «Sårbart når vi er så få i tjenesten. Det er småting som kan gjøre at det blir vanskelig. Vi omgås både privat og på jobb. Da er det viktig at jeg er bevisst dette, og det forsøker jeg.» (Arne, 26.03.18, s. 1)
- (14) «Det er jo klart at relasjonelle forhold er med på å påvirke hvordan vi samhandler i tjenesten. Hva du klarer å skape av det relasjonelle er avhengig av hvor mye vi er samlet, og hvordan man er som leder, graden av evne til å bry seg om folk som helhet. (...) Greier du det, så er det helt klart

*et godt utgangspunkt for at samhandlingen blir bedre også.» (Bodil, 27.03.18, s. 1)*

- (15) *«Relasjonelle forhold påvirker samhandlingen internt. Hos oss har vi et avklart forhold til hvem vi er som enkeltpersoner, så vi vet hvor grensa til den enkelte er, og det er veldig stor takhøyde. (...) Vi er tett på hverandre, men snakker ikke om alt mulig, kanskje ikke de nære små ting med alle.» (Caja, 03.04.18, s. 2)*

Godfot-teorien til Eggen (1999) sier at rolleforståelse og relasjonelle ferdigheter er viktig når en skal utvikle et lag, noe Arne ser ut til å være bevisst på (sitat: 13). En utfordring for Arne er at de ansatte og han omgås både på jobb og privat. Arne har dermed to roller til sine rådgivere, både en leder og en venn. Det fordrer en bevissthet om roller. Hans tjeneste har få ansatte, og at det preger tjenesten i stor grad (sitat: 13). Ut fra dette kan en tolke Arne som en som vet at hans rolle er av betydning for miljøet i tjenesten, i tråd med Spurkelands (2013) beskrivelse av relasjonsledelse. Hvordan Arne og hans medarbeidere påvirker hverandre gjennom sin kommunikasjon, er sentralt i relasjonsledelse. Det synes som Arne tenker på dette (sitat: 13), og er oppmerksom på at hans rolle som leder er av stor betydning, blant annet om det oppstår noe uønsket blant de ansatte. Som leder har Arne ansvar for å fasilitere gode kollegiale relasjoner basert på respekt og samhold, uansett på hvilken måte de ansatte omgås med hverandre privat.

Arne opplever imidlertid det relasjonelle som sårbart i en så liten tjeneste med få ansatte (sitat: 13), og om han kjenner på sviktende relasjonelt mot. Spurkeland mener at relasjonelt mot som et viktig prinsipp i relasjonsledelse, noe som krever at leder har mot til å gå inn i en konflikt ved å møte andre mennesker ansikt til ansikt. I Arnes tilfelle, hvor de er så få, kan det være en utfordring å ha det motet, spesielt når de i tillegg har en relasjon privat. Det virker som Arne, selv om han er bevisst det, vegrer seg for å sette det nødvendige skillet mellom det som skjer på fritiden, det å ha sunne kollegiale relasjoner og rollen som leder.

Ifølge Bodil (sitat: 14) er et godt utgangspunkt at leder bidrar til å samle de ansatte jevnlig, slik at de ansatte har arenaer for å skape gode relasjoner. Videre sier hun at leder må ha evnen til å bry seg om sine ansatte. Fevolden og Lillejord (2005) fremhever at samhandlingsforløpet mellom leder og de som blir ledet er avgjørende, og pedagogisk ledelse bidrar til at tjenesten utvikler en læringskultur som fører til endring og fornying.

Caja (sitat: 15) beskriver at det er stor takhøyde i deres tjeneste. Mens Arne på den ene siden er bevisst sin rolle som relasjonell leder, men likevel opplever det som utfordrende, så fremmer både Caja og Bodil en relasjonsorientert ledertilnærming i sine tjenester, hvor mennesket er i fokus, og hvor de legger vekt på andres trivsel og utvikling. En slik tilnærming, sier Spurkeland (2013), kan bidra til et godt kollektivt miljø med lojalitet blant alle ansatte og høy lagfølelse.

### 4.3 Tema: Hvordan jobber PP-leder i initieringsfasen av LP-modellen?

Initieringsfasen er endringsarbeidets første fase, og handler om forberedelser som gjøres i organisasjonene, før implementering iverksettes (Ertesvåg & Roland, 2013). Denne

fasen består av en rekke sentrale faktorer, og har stor betydning for de neste fasene, som er implementering og institusjonalisering.

#### 4.3.1 Undertema: Behov for endring og involvering av ansatte

Hvordan endringsarbeidet ble initiert, behovet til tjenesten for endring, og involvering av ansatte, beskriver de slik:

- (16) «Det var en rektor hos oss som hørte om LP-modellen via Statped, og tok det opp med rådmannen. (...) Jeg deltok på noen møter i kommunen sammen med rådmann og rektorene før det ble bestemt. Jeg formidlet det videre til de ansatte. Vi syntes det hørtes spennende ut, og var ivrig på å delta i LP-implementeringen. (...) Jeg synes det her var en gavepakke til PP-tjenesten.» (Arne, 26.03.18, s. 2)
- (17) «Jeg ble med i styringsgruppa i kommunen sammen med skoleeier og skoleledere etter at det hadde blitt bestemt at LP-modellen skulle innføres hos oss. Informasjonen jeg fikk fra de møtene tok jeg med til de ansatte i PPT. Jeg merket at det skapte en del usikkerhet blant de ansatte, nå skulle det komme noe nytt. Vi er tryggere på individarbeid. (...) Vi pratet mye om hva LP var, målsettinger med endringen og hva vi skulle oppnå. Da merket jeg at de ansatte ble tryggere på hva vi skulle i gang med. De gledet seg til å starte på endringsprosessen.» (Bodil, 27.03.18, s. 3)
- (18) «I starten var vi i PPT negativ fordi det innbar mange nye oppgaver, når vi i tillegg var pressa på tid, men vi kunne ikke si noe. Det ble vedtatt politisk. Når det først ble bestemt, så måtte vi være med og jeg som leder forsøkte å motivere de ansatte. Det gikk egentlig veldig greit. Når det var bestemt ble alle med og var også spent på hvordan dette arbeidet ble.» (Caja, 03.04.18, s. 2).

En sentral faktor i initieringsfasen er at de ansatte opplever et behov for endring (Ertesvåg & Roland, 2013). Ut fra empirien (sitat: 16) kan det synes som at Arne opplevde et reelt behov for LP-modellen, gjennom sin uttalelse om at dette var en gavepakke til PP-tjenesten. Det kan være flere årsaker til at de øvrige to informantene ikke så det samme behovet for endring. En årsak kan være at de ikke hadde gjort seg tanker om hvordan de kan jobbe systemrettet, til tross for at det er lovfestet. Tjenestene var dessuten presset på tid fra før, med mange arbeidsoppgaver, slik som Caja forteller (sitat: 18), at de opplever å være presset på tid. Bodil (sitat: 17) på sin side, sier at de er tryggere på individarbeid. Det kan tolkes som et uttrykk for at det er lettere å jobbe slik en alltid har gjort og kan. Dette kan relateres til det Midthassel (2015) sier om at når et behov for endring ikke er der, så kan det skyldes at de ansatte rett og slett ikke opplever et reelt behov for det.

Selznick (1984) sier initiativet til et utviklingsarbeid kan komme fra ulike innovasjonsstrategier som «top down» eller «bottom up». Bodil og Cajas (sitatene: 17 & 18) beskrivelse av initiativet og beslutningen om implementering av LP-modellen, er eksempler på en «top down»-strategi. Det var ledelsen i kommunen som initierte, og satte rammer og mål for endringsarbeidet. Tjenesten til Arne fikk informasjon om LP-modellen først, og tjenesten som helhet ønsket å implementere LP-modellen (sitat: 16). Beslutningen var hos rådmannen, rektorgruppen og PP-leder. Det er et eksempel på bruk

av en «bottom up»-strategi. Når de ansatte får informasjon og er med på beslutningen, kan dette føre til motivasjon for å delta i endringsarbeidet (jf. s. 19). Fullan (2005) påpeker også hvor viktig det er at deltakerne blir involvert tidlig, men sier at det ikke nødvendigvis trenger å være bare en «bottom up»-strategi for å lykkes, det kan være både og. Ved å involvere de ansatte tidlig får de eierfølelse, og det fører naturlig nok til en større grad av positive tanker og lojalitet til endringen.

At Arne opplevde LP-modellen som en gavepakke (sitat: 16), kan også tolkes som at han kan ha opplevd det som en hjelp for ham i å skulle endre interne rutiner, med tanke på ulike utfordringer han tidligere har signalisert med å skulle sette i gang utviklingsarbeid. Samtidig som Arne har hatt en tendens til å utsette arbeid med endringer i tjenesten (sitat: 5), er han åpen for endringer som kommer utenfra. Implementeringen av LP-modellen var et ferdig opplegg som ble forankret på rådmannsnivå. Det kan synes som om Bodil er opptatt av at behov for endring helst bør komme innenfra («bottom up»), da det kan være enklere å få med medarbeiderne på endring når det er et opplevd behov. Caja (sitatene: 3 & 12) mener det er viktig å følge samfunnsstrømningene, virker også å ha lite til overs for å få prosjekter med en «top down»-strategi. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med arbeidspresset de har i tjenesten (sitat: 18).

Ingen av informantene kommenterte at initiativet til å implementere LP-modellen var på bakgrunn av en behovskartlegging i organisasjonen, noe mange organisasjoner gjennomfører før en innovasjon igangsettes (Brighthouse, 1999, her fra Samuelsen, 2008). En kan tenke seg at implementeringen av LP-modellen kunne blitt annerledes, og at forankringen hos PP-tjenestene ville vært sterkere dersom den hadde skjedd på bakgrunn av et behov blant de ansatte i de ulike tjenestene. Midthassel (2015) påpeker at det er avgjørende for involveringen i endringsprosessen at de ansatte opplever behov for endring. Slik Caja beskriver det (sitat: 22) så kom forståelsen for endringene hos PP-rådgiverne gjennom litteraturlæsning og drøfting. Det samsvarer med Ertesvåg og Roland (2013), som skriver at det å prate med de ansatte om aktuelle områder hvor det er behov for endring, kan bidra til å skape en felles forståelse for endringsarbeidet (jf. s. 19).

#### 4.3.2 Undertema: Forpliktelse gjennom felles forståelse og mål

Å jobbe med forankring av endringsarbeidet er sentralt for å skape eierforhold, forpliktelse og felles mål i arbeidet. Roland og Ertesvåg (2013) mener dette kan gjøres gjennom refleksjon og drøfting innad i organisasjonen. Hvordan PP-lederne jobbet for å skape eierforhold, forpliktelse og felles mål til implementeringen av LP-modellen utdypes slik:

(19) *«Jeg var bevisst på at LP-modellen ble nevnt i alle sammenhenger internt. Gjennom å prate om endringene blir de nysgjerrige og interesserte, og det skaper eierforhold, mener jeg. (...) Alle måtte forplikte seg til å være med på det. Vi så frem til å komme i gang med kursing. (...) Kommunalt hadde vi et felles mål med å få ned andelen spesialundervisning gjennom å skape bedre læringsforhold til alle elevene. Både vi og skolen ble forberedt på at vi måtte endre arbeidsmåter.» (Arne, 26.03.18, s. 3)*

(20) *«Du må være motivert selv. Og som leder må du sette deg inn i temaet slik at man kan motivere de andre til å bli med på endringene ved å gi*

*informasjon. Motivasjon i oppstarten synes jeg er veldig viktig, alle ansatte må være med.» (Arne, 26.03.18, s. 5)*

- (21) *«Jeg forsøkte å involvere de og derigjennom motivere de i oppstarten. (...) Vi diskuterte mye sammen, formelt og uformelt. (...) Det var et kommunalt mål å benytte LP som et verktøy for å sikre gode læringsforhold hos alle elever på sikt. (...) Vi prata også mye om våre holdninger, hvordan du ser et problem og hvordan det skal løses. Vi så at det måtte bli en endring på arbeidsmåtene våre, men var spent på hvordan modellen var i praksis.» (Bodil, 27.03.18, s. 4)*
- (22) *«Et kommunalt mål var å få ned antall elever som får spesialundervisning. Vi og skolene skulle benytte LP som et verktøy i drøftingen av saker, og at det skulle styrke både oss og skolene til å se eleven som en del av en større helhet. (...) Vi prata mye om LP-modellen, de fikk informasjon og vi leste og diskuterte hva vi leste. Opplevde at dette bidro til nysgjerrighet og motivasjon etter hvert, til å starte arbeidet med implementeringen.» (Caja, 03.04.18, s. 3).*
- (23) *«Jeg synes det var synd at jeg ikke fikk være med på drøftingene før det ble bestemt av skoleeier. Jeg opplevde å komme litt bakpå når jeg skulle legge det frem for ansatte, uten å få vært med på å bestemme at LP var noe vi skulle delta på. (...) Å delta på rektormøter var en viktig kilde for meg for å få nok informasjon om implementeringen som sto foran oss. Det tok jeg med meg videre inn i tjenesten.» (Caja, 03.04.18, s. 4)*

Arne mener en viktig faktor er at han som leder var motivert til LP-modellen, og som leder måtte sette seg inn i temaet slik at han kunne motivere de andre (sitat: 20). Arne forteller at han pratet mye om LP-modellen blant sine ansatte, og han mener det bidro til at de ansatte ble interessert og motivert til å bli med på endringen (sitat: 19). Det ser ut til at han lyktes med dette, siden de ansatte så frem til å komme i gang med arbeidet omkring LP-modellen. Det å involvere alle ansatte fra starten, at de fikk være med på å påvirke beslutningen om deltagelse i implementering av LP-modellen, og at de følte en forpliktelse til endringsarbeidet. Det er faktorer som Ertesvåg og Roland (2013) mener er avgjørende for sluttresultatet (jf. s. 20).

Bodils utsagn (sitat: 21) viser at gjennom å involvere de ansatte, ble de motiverte, til tross for at ledelsen hadde bestemt implementeringen på forhånd («top down»). Hun jobbet med de ansattes holdninger og hvordan de ser på problemer, for å motivere dem til å få troen på at LP-modellen ville være et godt verktøy for dem. En kan tolke det som at Bodil var bevisst på å jobbe med egne holdninger for å skape motivasjon til arbeidet både for seg selv og rådgiverne. Ifølge Skogen (2004) bidrar dette til at ansatte får et eierforhold og en forpliktelse til arbeidet (Skogen, 2004).

Caja (sitat: 23) opplevde å komme litt bakpå da hun skulle legge det frem til sine ansatte, noe som kan skyldes at hun ikke hadde vært med på beslutningen om at LP-modellen skulle innføres i kommunen. Det som bidro til å styrke hennes lederrolle, var deltagelsen på rektormøter, der fikk hun kunnskap og informasjon om implementeringen, og som hun tok med videre til rådgiverne. Caja forteller at de internt leste seg opp på LP-modellen, og diskuterte sammen (sitat: 22). Gjennom det ble det skapt nysgjerrighet og motivasjon. Slike aktiviteter bidrar til å utvikle eierforhold og forpliktelse til LP-implementeringen (Ertesvåg & Roland, 2013; Skogen, 2004).



På bakgrunn av de ulike initieringsstrategiene som ble benyttet, virker det som at både Bodil og Caja måtte jobbe hardere med å skape et eierforhold og en forpliktelse til endringsarbeidet, enn Arne. I Arnes kommune var strategien «bottom up», mens det var en «top down»-strategi ble benyttet i Bodil og Caja sine kommuner. Det innebærer at beslutningen er tatt uten at tjenestene til Bodil og Caja fikk være med på beslutningen. Som leder kan du oppleve å måtte jobbe hardere for å få forpliktelse til endringsarbeidet fra de ansatte, når de ikke har vært med på beslutningen om at LP-modellen skal implementeres. Domitrovich og kolleger (2012) forklarer at forpliktelse er en psykologisk faktor som skapes over tid, gjennom samarbeid mellom ledelse og ansatte, noe som bygger på gjensidig tillit. «Top down»-strategien som ble benyttet i kommunene til Bodil og Caja, førte til at de ikke var delaktig i beslutningen og derfor først måtte motivere seg selv, før de startet jobben med å motivere de ansatte.

Et kommunalt mål for implementering av LP-modellen (sitatene: 19, 21 & 22), var i alle tre kommuner å få ned spesialundervisningen og å skape bedre læringsforhold for alle elever. Det kan tolkes som om at målene i de ulike kommunene kunne være motiverende for rådgiverne, da dette er av stor betydning for arbeidsoppgavene deres. Å redusere andelen spesialundervisning kan bety færre henvisninger til PPT, og økt tid ute på skolene for å bidra med tidlig innsats i et systemrettet perspektiv.

#### 4.3.3 Undertema: Implementeringsplan

En implementeringsplan utarbeides etter at det er bestemt at organisasjonen skal igangsette et endringsarbeid. Planen gir en oversikt over aktiviteter, tidspunkt, hvem som har ansvar for hva, etc. Det synliggjør organisasjoners ressurser som benyttes (Sunnevåg & Andersen, 2012). På spørsmål om de hadde en implementeringsplan svarte de:

- (24) «Alt sammen var nedskrevet til minste detalj i den kommunale planen som innbefattet både skole, PPT og skolesjef. Det var en kommunal plan som beskrev hvordan LP skulle implementeres både i skolen, PPT og i ledergruppa på rådmannsnivå.» (Arne, 26.03.18, s. 4)
- (25) «På kommunal basis var det en plan over når ting skulle skje, hvor og hvem som skulle delta – en oversikt over alt.» (Bodil, 27.03.18, s. 4)
- (26) «På kommunalt nivå, en oversikt over alle aktiviteter og tidspunkt om LP.» (Caja, 03.04.18, s. 4)

Alle informantene (sitatene: 24, 45 & 26) beskriver en implementeringsplan for skole, PPT og skoleeier, som inneholdt alle aktiviteter i regi av LP-modellen, som møter, eksterne kursdager, tidspunkt for veiledning og hvem fra PPT som skulle være veileder for de ulike lærergruppene. Dette samsvarer med Sunnevåg og Andersen (2012) og Busch, Johnsen og Vanebo (2003) sin beskrivelse. Også Irgens (2001) hevder en synliggjøring av alle aktiviteter som skal gjennomføres, er viktig for det videre arbeidet. Midthassel (2015) poengterer at det er en lederoppgave å skape klarhet så tidlig som mulig i endringsarbeidet. En implementeringsplan hvor alle aktiviteter fremgår, gir trygghet om at arbeidet vil bli fulgt opp slik det er skissert i planen (Sunnevåg & Andersen, 2012).

#### 4.3.4 Undertema: Organisasjonskultur og motstand

Hvor godt en organisasjon er forberedt på endring er vesentlig, hevder Ertesvåg og Roland (2013). I den forbindelse benyttes termen «readiness for change» i internasjonal teori. Oterkiil og Ertesvåg (2012, her fra Ertesvåg & Roland, 2013 ) omtaler «readiness» som den enkeltes holdning eller innstilling som behøves for å være motivert og engasjert i endringsarbeid. «Readiness» er nært knyttet til organisasjonens kapasitet for endring, og omhandler organisasjonens forutsetninger for å implementere endringene. For å utforske dette området ble informantene spurt om personalets motivasjon for endringsarbeid:

- (27) «(...) Skal du jobbe i PPT må du bli med på endringer. Jeg ansetter ikke folk som ikke er endringsbar.» (Arne, 26.03.18, s. 6).
- (28) «Spørsmålet fra medarbeiderne var tiden. Vi hadde mye individrettet arbeid, og tiden gikk med til å skrive sakkyndig vurdering. Hvordan skulle de få tid til å jobbe med LP? De ville gjerne starte med LP-modellen, men så ikke hvordan de skulle rekke det. Da måtte jeg ta ned den ballen. Etter å ha diskutert litt med min sjef, ble enig om at vi startet med ventelister. Da senket de ansatte skuldrene og fikk energi til å tenke på at 'nå går vi for å lære oss LP-modellen'.» (Bodil, 27.03.18, s. 4).
- (29) «Skulle gjerne ha tenkt at det er positivt hele veien, men det er ikke alltid det. Det er avhengig av hvor de ansatte er, om de har veldig mye å gjøre i hverdagen. (...) Da har vi ikke kapasitet til å tenke på endringer, som egentlig er åpenbare og burde ha gjort.» (Caja, 03.04.18, s. 6)

Arne er tydelig i sin tale, han ansetter bare rådgivere som er med på endringer (sitat: 27). Dette står i kontrast til tidligere uttalelser, hvor han ikke fremstår like tydelig i sin rolle som leder, og hvor han forteller om utsettelse av endringsarbeid (sitat: 5). På en måte kan en tolke dette som at rådgiverne var klare for endring, ettersom han sier han kun ansetter folk som er endringsbare. Dette kan sees på som at de alltid er klare til å endre seg. Det er ikke nødvendigvis alltid ansatte er motiverte eller engasjerte i et endringsarbeid, selv om de generelt er flink til å følge med på endringer.

Bodil fortalte om utfordringer med mye individrettet arbeid i sin tjeneste, og frigjorde tid ved å innføre ventelister i individualsaker (sitat: 28). De ansatte opplevde at de da fikk nødvendig kapasitet til å ha fokus på LP-modellen og hva dette innebar før selve arbeidet startet. Dette kan en tolke som at hennes tjeneste egentlig var klare for endring, når lederen la til rette for det ved å fjerne utfordringene som lå i veien. Caja beskriver noe av det samme som Bodil når det gjelder presset med hensyn til arbeidsoppgaver. Hun opplever at hennes tjeneste ikke alltid har den nødvendige kapasiteten til å gå i gang med et endringsarbeid på grunn av arbeidspresset (sitat: 29).

Organisasjonskultur er normer og verdier i en organisasjon og som styrer innad: Hvilken kunnskap i organisasjonen verdsettes? Hvordan skjer kunnskapsutviklingen blant de ansatte? Hvordan skaper kulturen fellesskap blant ansatte (Gotvassli, 2015). Kulturen kan virke både hemmende og fremmende i endringsprosesser, hevder Gotvassli (2015). Sett i lys av denne teorien kan en tolke det som at Bodil og Caja sine tjenester innehar en kultur som er sterkt knyttet til å jobbe med individualsaker (sitatene: 28 & 29), og at deres kunnskapsutvikling i stor grad skjer i det perspektivet. En annen måte å tolke det

på, er at det har oppstått det som Tiller (1990) kaller en uformell struktur blant de ansatte i organisasjonen, og at «jeg har så mye å gjøre»-uttrykket har satt seg i kulturen. For å endre slike kulturer som kan oppstå, har lederen en viktig rolle som modell i et endringsarbeid, hevder Samuelsen (2008). En kultur som bærer preg av at de ansatte støtter hverandre og samarbeider godt, og har en leder som fremstår som et godt forbilde, er en sentral faktor som kan bidra i oppstart av et endringsarbeid (op. cit.). Man kan tenke seg at Bodil og Caja har mulighet til å jobbe med ulike faktorer som er viktige for et endringsarbeid. Eksempelvis legge til rette slik at de får bedre kapasitet ved å hjelpe de ansatte med å prioritere arbeidsoppgaver. Det ser ut til at Bodil og Caja har utfordringer knyttet til at både den enkelte rådgiver og tjenesten som helhet må inneha endringskapasitet.

Motstand er en faktor som kan oppstå når endringer skal gjennomføres (Skogen, 2004). I enhver organisasjon er det mekanismer mot endring, gjennom selvbevaring og motstand. Motstand er viktig å jobbe med når den oppstår, slik at den ikke henger med videre i utviklingsarbeidet og fører til et mislykket resultat (Sunnevåg & Andersen, 2012). Informantene ble spurt om de har opplevd motstand i sin tjeneste:

- (30) «*Vi hadde ingen nisser her; ansatte som strittet imot. Jeg mener at skal man jobbe i PPT så kan en ikke si at man ikke vil være med på noe nytt. Det er ikke mulig!*» (Arne, 26.03.18, s. 4)
- (31) «*(...) Leder må være forberedt på å møte motstand. (...) I det som i andre ting, skapte det en del usikkerhet, da ikke alle følte seg trygge. Vi prata mye sammen om LP-modellen. (...) Etter hvert ble de trygge, vi fikk til en LP-stemming i tjenesten. Vi gledet oss til å komme i gang!*» (Bodil, 27.03.18, s. 3)
- (32) «*(...) Motstand går både på tid, verdiene mine, hva jeg er vant til, hva jeg kan og hva jeg har tro på. (...) Det handler også mange ganger om å ta et steg inn i det ukjente, mot til å tørre.*» (Bodil, 27.03.18, s. 6)
- (33) «*Motivasjonen hos de [ansatte, min kommentar] kan variere. Jeg kjenner de godt og vet godt hvor motstanden kan dukke opp. Når denne dukker opp, tar vi igjen temaet på neste kontormøte og diskuterer sammen. Da opplever jeg at motstanden blir mindre.*» (Caja, 03.04.18, s. 6)

I initieringsfasen av LP-modellen opplevde Arne (sitat: 30) å ikke ha noen «nisser», altså ansatte som strittet imot. Jeg opplevde under intervjuet at det var klar tale, selv om det ble sagt med glimt i øyet, da Arne fortalte at hvis man skal jobbe i PPT, så kan en ikke si at man ikke vil være med på noe nytt (sitat: 30). En kan tolke Arne som at hans tjeneste syntes å være samstemt om implementering av LP-modellen i tjenesten. Kan en tenke seg at de ansatte ble med fordi de vet at det er viktig med endring, eller at det var bestemt, uten at de nødvendigvis var enige? Det blir kun en hypotese, men ut fra det han sa, så ga han heller ikke rom for å stritte imot endringer.

Bodil (sitat: 31) forteller at hun opplevde motstand i personalet i initieringsfasen av implementeringen av LP-modellen, i form av usikkerhet. Dette mener Samuelsen (2008) at ledelsen må være forberedt på i endringsarbeid, og det ser Bodil ut til å være (sitat:

31). Skogen (2004) skriver at motstand kan uttrykkes ulikt blant ansatte i innovasjonsprosesser, og kaller det barrierer av både psykologisk, praktisk, verdi- og maktmessig art (jf. s. 22). Bodils opplevelse av motstand tolkes å være av psykologisk art, da rådgiverne uttrykte usikkerhet rundt endringene (sitat: 31). Skogen (2004) sier at det da blir viktig at ledere gir nok informasjon om eventuelle konsekvenser av endringsarbeidet, til de ansatte. Bodil (sitat: 31) sier de pratet mye om LP-modellen på kontoret, noe som hun opplevde trygget de ansatte.

Bodil opplevde også praktiske barrierer i form av tid (sitat: 31). Dette er en av de mest fremtredende barrierene i endringsarbeid, mener Skogen (2004). Hun fortalte at hun i samråd med sjefen, ble enige om ventelister for individsaker, for å frigi tid til å delta i implementeringen av LP (sitat: 28). På denne måten fikk hun ryddet unna den praktiske barrieren. Verdibarrierer (det som ansatte er vant til, hva de har tro på, hva de kan) var også fremtredende i tjenesten til Bodil (sitat: 31). Det løste de ved å prate mye sammen om LP-modellen.

Motstand mot endringer handler ofte om frykten for det ukjente (Busch et al., 2003). En kan tolke det som at Caja jobber med denne motstanden bevisst, ved å ta opp temaet flere ganger på interne møter (sitat: 33), og at gjennom refleksjon og diskusjon avtar motstanden.

Motstandere av endring kan være viktige bidragsyttere i en endringsprosess, og med sitt kritiske blikk kan de stille spørsmål som andre ikke har tenkt på. Lederen må involvere motstanderne, informere og ikke være redd for konflikter i endringsprosessen (Busch et al., 2003; Skogen, 2004). Utfordringen kan være å styre konfliktene, slik at de blir konstruktive inn i endringene. I tjenesten til Arne, som ikke opplevde motstand, har de kanskje ingen ansatte med et kritisk blikk som stiller spørsmål ingen andre har stilt. Det trenger altså ikke bare å være heldig, da det å være for like som personer i tjenesten, kan tenkes å føre til at ingen stiller spørsmål og har et kritisk blikk på det som foregår rundt seg. Å ha motstandere mot endring i personalgruppen, som både Bodil og Caja ser ut til å ha, kan være både en barriere og en konstruktiv kraft om det møtes riktig av leder. I rollen som leder må man derfor være bevisst på å involvere motstandere, slik at endringsarbeidet blir konstruktivt (Skogen, 2004).

#### 4.3.5 Undertema: Aktiv ledelse og roller

I arbeidet med å endre handlingsmønstre og strukturer i en organisasjon, kreves en tydelig og støttende ledelse som har både lederferdigheter og administreringsferdigheter i utviklingsarbeidet, slik at organisasjonen på sikt oppnår ønsket mål (Sunnevåg & Andersen, 2012). Informantene fikk spørsmål om hva de legger i tydelig ledelse:

(34) «(...) Tydelig ledelse er at jeg er bestemt og ikke vinglete. (...) Vi er få ansatte og blir tett på hverandre. Det er en utfordring når jeg skal delegere, da jeg vet de andre også har mange oppgaver. Men, jeg er bevisst på at jeg er sjefen og tar avgjørelsen hvis det er nødvendig.» (Arne, 26.03.18, s. 5)

(35) «Det handler om at du som leder må gå foran og si hva vi skal og begrunne hvorfor. De ansatte må ha en forklaring på hvorfor det skal være sånn. Da er det viktig at jeg har forklaringer som ikke ligger til meg som person, men at det forventes at PPT jobber slik både fra skolesjefen og mandatet vårt.» (Bodil, 27.03.18, s. 6)

(36) «Tydelig ledelse er at jeg er tydelig i mine forventninger til rådgiverne og at de forstår det. De skal vite hvor de har meg og at jeg er forutsigbar for dem, og at jeg forventer at de gjør oppgavene vi blir enig om som PP-rådgiver (...) Jeg følger også opp ved å etterspørre hvordan det går med ulike oppgaver, minner på at de skal lese det om eksempelvis LP-modellen til neste kontormøte slik at de er forberedt til diskusjonen.» (Caja, 03.04.18, s. 6)

Som PP-leder må man i initieringsfasen være bevisst på at de ansatte kan være preget av usikkerhet, noe som krever en leder som tar regien på endringsarbeidet. En konsekvens av at leder ikke er tydelig, kan være at rådgiverne kan miste troen på at innovasjonen lar seg gjennomføre (Durlak & Dupre, 2008; Roland, 2012). Alle informantene synes å utøve en tydelig ledelse i initieringsfasen, men med ulike vinklinger (sitatene: 34, 35 & 36).

Arne fremstår som tydelig gjennom å være bestemt (sitat: 34). Han sier at han ikke vinger, noe som kan tolkes som om at han står fast på det som er besluttet. Arne opplever likevel delegering som en utfordring, da medarbeiderne har mange oppgaver, og han synes det er vanskelig å gi dem flere oppgaver (sitat: 34). Implementeringen av LP-modellen vil bety enda flere oppgaver. En kan tenke seg at det fører til enda en utfordring for Arne å måtte gi de ansatte oppgaver tilknyttet LP-modellen, i tillegg til øvrige oppgaver i hverdagen. Det er et lederansvar å foreta prioriteringer av tid og ressurser i endringsarbeid (Sunnevåg & Andersen, 2012). Arne synes å være seg bevisst at han er sjefen og tar avgjørelser hvis det er nødvendig.

Bodil viser tydelighet overfor sine ansatte, i form av å si hva de skal gjøre, og at hun er opptatt av å begrunne det (sitat: 35). Dette kan tolkes som at hun vil at de ansatte skal forstå helt tydelig hvorfor hun ber dem om å gjøre dette, og på den måten kan hun tenkes å få med flere på det hun mener. At Bodil (sitat: 11) gir ansatte denne muligheten på kontormøter hvor de diskuterer saker, kan tolkes som at hun tar opp aktuelle tema i møte og gir ansatte mulighet til å stille spørsmål og dermed mulighet til å påvirke beslutninger. Bodil er opptatt av å begrunne sine valg, samtidig som hun gir medarbeiderne muligheten til å påvirke beslutningene (sitat: 11), noe som er viktig ifølge Domitrovich og kolleger (2008).

Caja fremstår også som tydelig i sin ledelse, gjennom å ha klare forventninger til de ansatte, men også at de skal oppleve henne forutsigbar (sitat: 36). At rådgiverne skal oppleve henne som forutsigbar, ligger i Caja selv, samtidig hun har en klar forventning om at rådgiverne følger opp det som blir bestemt, og i det ligger det tydelige føringer for ansatte. Midthassel (2015) hevder lederen må involvere og ansvarliggjøre de ansatte, og dette gjør Caja. Både ved å ha klare forventninger om at jobben blir gjort, gjennom å etterspørre hvordan det går med oppgavene de har fått (sitat: 36), og ved å involvere de ansatte gjennom felles drøftinger og refleksjoner på kontormøte (sitat: 12). Det kan synes som Caja utøver det Fullan (2017) kaller, sterk ledelse, en leder som holder i trådene og har høye forventninger til endringsarbeidet.

Lederskap er å være kulturskaper, sier Senge og Lillebø (1999), og hevder at ledere som skal lede endringsprosesser besitter følgende tre roller; konstruktør, lærer og tilrettelegger. Informantene fikk spørsmål om sin rolle i implementeringen av LP-modellen:

- (37) «Jeg var en pådriver og sørget for at arbeidet gikk fremover og var vår LP-koordinator. Jeg var nok den som brant mest for det. (...) Jeg organiserte alt hos oss, fordelte oss på lærergruppene, kalte inn til møter og kursdager på kalenderne, ledet møtene, skrev referat. Det eneste jeg ikke gjorde var å koke kaffe. Det drikker jeg ikke!» (Arne, 26.03.18, s. 3).
- (38) «(...) Det var meg som leder som organiserte arbeidet til oss. Fordelte rådgivere på de ulike lærergruppene, satte av tid til møter, kursdager og organiserte hvis det var noe praktisk. (...) Jeg var vår koordinator i LP-modellen.» (Bodil, 27.03.18, s. 5).
- (39) «Min rolle var å koordinere LP-arbeidet, fordelte oss på lærergruppene som veiledere, satte av tid til LP-modellen internt og satte av tid til skolering i modellen. (...) Jeg ledet alle møtene vi hadde i tjenesten om LP. Jeg opplevde vel at jeg gjorde mye, jeg kunne fordele praktiske oppgaver som å bestille møterom, kjøpe inn noe møtemat og referatskriving.» (Caja, 03.04.18, s.3).

I konstruktørrollen legger lederen til rette for læring og samhandling ved å fastsette strukturen (Senge & Lillebø, 1999). Han sier en aktiv konstruktørrolle er viktig for organisasjoner for å unngå at kriser styrer hverdagen. Empirien (sitatene: 37, 38 & 39) viser at alle informantene besatte konstruktørrollen i form av å koordinere arbeidet, kalle inn og lede møter, og alle tjenestene hadde en leder i en aktiv konstruktørrolle.

Lederen som lærer innebærer å fremme læring for alle ansatte i tjenesten. Senge og Lillebø (1999) sier lederen i denne rollen har ansvar for å tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer økt kompetanse, og ut fra empirien (sitatene: 37, 38 & 39) fremgår det at alle lederne satte av tid for at alle ansatte skulle få delta på kurs i regi LP-modellen, samt tid for interne LP-møter. Dette kan synes som at de tre informantene ivaretok rollen som lærer. En lærende leder motiverer ansatte til å lære, slik at de vokser og utvikler seg, hevder Senge og Lillebø (1999).

Lederen som tilrettelegger er lederen som har oversikten og har fokus på det som må gjøres sammen med de andre i tjenesten, slik at de når målet (Senge & Lillebø, 1999). Lederen kan da fordele ansvar og oppgaver i endringsarbeidet. Arne (sitat: 37) sier han organiserte alt i sin tjeneste, bortsett fra å koke kaffe. Det kan enten tolkes som om at han ønsker å ha oversikt og styring på de fleste oppgavene, eller at han ikke vil pålegge de ansatte flere arbeidsoppgaver. Arne fortalte at ei utfordring for han var å delegere, fordi rådgiverne hadde mange arbeidsoppgaver fra før (sitat: 34). På den ene siden kan det synes som Arne går inn i rollen som tilrettelegger fordi han er bevisst det, mens på den andre siden kan det tenkes som et resultat av at det er utfordrende for han å skulle delegere.

Bodil (sitat: 38) beskriver seg selv i rollen som tilrettelegger. Hun sier lite om hvorvidt hun delegerer oppgaver til andre. Caja (sitat: 39) innehar også rollen som tilrettelegger for PP-rådgiverne i implementeringen av LP-modellen. Hun tar også mye av oppgavene selv, men forteller at hun delegerer noen praktiske oppgaver til ansatte.

Empirien (sitatene: 36, 37 & 38) viser at alle mine tre informanter besitter alle rollene, som Senge og Lillebø (1999) mener er nødvendige å ha for en leder i endringsarbeid, henholdsvis som konstruktør, lærer og tilrettelegger.

Avslutningsvis ble empiri om informantenes rolle løftet frem, og drøftet. Dette til tross for at den er besvart fra forskningsdeltakerne med utgangspunkt i hele implementeringsprosessen. Årsaken til dette valget, er å få frem betydningen av leders ulike roller i et endringsarbeid, og som Senge og Lillebø (1999) mener en leder bør inneha i et utviklingsarbeid.

## 5 Oppsummering

Formålet med studien er å undersøke hvilke sentrale faktorer som antas å spille en rolle når PP-leder skal initiere et endringsarbeid i egen tjeneste. Problemstillingen for studien var:

«Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom initieringsfasen i implementeringen av LP-modellen?»

Det var tre forsknings spørsmål:

1. Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?
2. Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?
3. Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen ved implementering av LP-modellen?

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte resultatene ved å vise til hva som er sentrale funn, forventede funn, uventede funn og perifere funn på bakgrunn av teori og min egen for forståelse, samt en oppsummering av hovedfunnene i studien. Videre vil jeg beskrive mine betraktninger på egen forskning, komme med en avsluttende kommentar i forhold til problemstillingen og mine tanker om ytterligere forskning.

### 5.1 Funn i studien

#### 5.1.1 Sentrale funn

Mine informanter (sitatene: 20, 21 & 22) har en forståelse for at deres oppgave som ledere er å motivere de ansatte til å delta i implementeringen av LP-modellen. De legger alle til rette for refleksjon internt i tjenesten (sitatene: 10, 11 & 12), slik at de ansatte skal få et eierforhold til utviklingsarbeidet. Flere av informantene beskriver seg selv som tydelige i sin ledelse (sitatene: 34, 35 & 36), og er bevisste på at motstand kan dukke opp i initieringsfasen (sitatene: 31 & 33). De vektlegger å jobbe med motstand gjennom informasjon og felles refleksjon (sitatene: 31 & 33).

Informantene i min studie forteller om rådgivere som både var negative og positive fra starten av (sitatene: 17 & 18). Slik jeg forstår dem, fikk alle informantene med sine rådgivere på endringsprosessen, gjennom å skape felles forståelse og aksept for felles mål, i initieringsfasen (sitatene: 19, 21 & 22).

I to av tjenestene ble implementering av LP-modellen bestemt uten at de ansatte fikk delta i beslutningen (sitatene: 17 & 18). Det kom som lyn fra klar himmel («top down»-strategi). Det kan synes som om PP-lederne i disse tjenestene måtte jobbe ekstra hardt for å få med de ansatte i forhold til den andre tjenesten, hvor tjenesten fikk komme med sine synspunkt før det ble besluttet at LP-modellen skulle implementeres i kommunen (sitat: 16).

At Arne opplevde LP-modellen som en gavepakke (sitat: 16), kan tolkes som at han kan ha opplevd det som en hjelp for ham i å skulle endre interne rutiner, med tanke på ulike



utfordringer han tidligere har signalisert med å skulle sette i gang utviklingsarbeid (sitatene: 5 & 10).

Empirien (sitatene: 37, 38 & 39) viser at alle mine tre informanter besitter alle rollene, som Senge og Lillebø (1999) mener er nødvendige å ha for en leder endringsarbeid, henholdsvis som konstruktør, lærer og tilrettelegger.

Et annet sentralt funn i implementeringen av LP-modellen, var at alle kommunene hadde som mål å få en reduksjon av andelen elever som har behov for spesialundervisning i skolen (sitatene: 19, 21 & 22).

### 5.1.2 Ventede funn

De ventede funnene er primært knyttet til ledelsesteori, sekundært empiri.

Informantene beskriver sin rolle som pedagogisk leder, gjennom at de leder refleksjoner og diskusjoner i sin tjeneste, og er opptatt å få med alle på laget når endringsarbeid igangsettes (sitatene: 10, 11, 12, 19, 20, 21 & 22).

Det er av stor betydning at det foreligger en implementeringsplan for endringsarbeidet. Alle mine informanter (sitatene: 24, 45 & 26) fortalte at det forelå en kommunal implementeringsplan for skole, PPT og skoleeier, som inneholdt alle aktiviteter i regi av LP-modellen, som møter, eksterne kursdager, tidspunkt for veiledning og hvem fra PPT som skulle være veileder for de ulike lærergruppene.

Alle tjeneste har arenaer for læring og refleksjon, men Arne og Bodil uttrykker at de burde sette av enda mer tid til refleksjon og drøfting (sitatene: 10 & 11). Alle informantene viser at de utøver pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (sitatene: 13, 14 & 15), noe som ifølge Wadel (1997) er essensielt når en skal sikre læring og utvikling.

Bodil leder en stor tjeneste, Caja en middels stor tjeneste og Arne en liten tjeneste, noe som kan gi dem ulike forutsetninger for å skulle lede et endringsarbeid. Det kan synes lettere å løfte blikket når du er leder for en middels eller stor tjeneste, slik Bodil og Caja er (sitatene: 4, 5, 6, 7, 8, 9 & 10).

### 5.1.3 Uventede funn

Å være forsker er å være åpen. Det innebærer at jeg ikke skal være låst eller styrt av forforståelsen min. Dette har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til gjennom hele studien, slik at min forforståelse ikke skulle prege tolkningen av det informantene fortalte i intervjuet.

Dette er en teoridrevet oppgave. I analysen fant jeg noen uventede funn sett i lys av teori. Ett av de uventede funnene i studien var om endringsarbeid er planlagt i særlig stor grad i tjenestene hos informantene. Empirien viser at det kan virke tilfeldig hva, når og hvordan det igangsettes utviklingsarbeid (sitatene: 1, 2 & 3). Forskning er imidlertid tydelig på at endringsarbeid skal være planlagt, og at god planlegging er en sentral faktor for å lykkes i et endringsarbeid (Skogen, 2004).

For at et endringsarbeid skal være bærekraftig, slik at det blir en del av tjenesten etter at arbeidet er ferdig, må PP-leder og rådgiverne jobbe mot samme mål. Et kommunalt mål for implementering av LP-modellen, var hos alle, å få ned spesialundervisningen og å

skape bedre læringsforhold for alle elever (sitatene: 19, 21 & 22). Det kan tenkes at målene i de ulike kommunene kunne være motiverende for rådgiverne, da dette er av stor betydning for arbeidsoppgavene deres. Å redusere andelen spesialundervisning kan bety færre henvisninger til PPT og økt tid ute på skolene, for å bidra med tidlig innsats i et systemrettet perspektiv. På tross av dette opplevde både Bodil og Caja motstand i initieringsfasen av implementeringen av LP-modellen (sitatene: 17 & 18). Disse funnene var uventet hos meg som forsker.

Bodil fremstår som bevisst i sin rolle som endringsleder (sitat: 6), noe Klev og Levin (2016) sier innebærer å ha kapasitet og omstillingsevne til å lede både dagens og morgendagens utfordringer. På den annen side finner jeg lite empiri som kan vise til en liknende bevissthet hos de to andre. I tillegg til å være ledere for tjenesten er begge også rådgivere ved siden av, slik at det meste av tiden i hverdagen går til driftsoppgaver. Ut fra dette kan en anta at Bodil har større forutsetning for å lede sine medarbeidere trygt gjennom et endrings- og utviklingsarbeid. Det betrakter jeg som et uventet funn.

Arne opplevde et reelt behov for LP-modellen, gjennom sin uttalelse om at dette var en gavepakke til PP-tjenesten (sitat: 16). Hvorfor de andre tjenestene ikke så det samme behovet for endring, kan ha ulike årsaker. En årsak kan være at de ikke hadde gjort seg tanker om hvordan de kan jobbe systemrettet, til tross for at det er lovfestet. Tjenestene var på forhånd dessuten presset på tid med mange arbeidsoppgaver, slik det kan se ut som hos Caja som forteller om at de var presset på tid (sitat: 18). Bodil sier at de er tryggere på individarbeid (sitat: 17), noe som kan tolkes som et uttrykk for at det er lettere å jobbe slik en alltid har gjort og kan. Dette kan relateres til det Midthassel (2004, her fra Roland & Ertesvåg, 2013), sier om at når et behov for endring ikke er der, så kan det skyldes at de ansatte rett og slett ikke er bevisst på behovet for endring, eller at de ikke opplever et reelt behov.

Arne er tydelig i sin tale, han ansetter bare rådgivere som er med på endringer (sitat: 27). Dette står i kontrast til tidligere uttalelser, hvor han ikke fremstår like tydelig i sin rolle som leder, og hvor han forteller om stadige utsettelse av utviklingsarbeid (sitat: 5). På en måte kan en tolke dette som at rådgiverne var klare for endring, ettersom han sier han kun ansetter folk som er endringsbare (sitat: 27). Dette kan sees på som at de alltid er klare til å endre seg. Samtidig kan en påpeke at en ikke nødvendigvis alltid innehar holdninger om å være motiverte eller engasjerte i et endringsarbeid, selv om en er flink til å følge med på endringer.

Det var også veldig overraskende at informant Arne var så klar og tydelig i talen (sitatene: 27 & 30), og kunne på sett og vis slik jeg ser det, tolkes som en leder som gir lite innflytelse blant sine ansatte. Etter hvert som intervjuet steg frem, kan en se flere sider ved informanten (sitat: 34), og det kan se ut som rådgiverne blir tatt med i diskusjoner og refleksjoner i tjenesten (sitatene: 10 & 19).

#### 5.1.4 Perifere funn

I datamaterialet fremkommer det informasjon som ikke er benyttet i denne studien, da det ikke er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, men likevel interessant sett i lys av hele studien. Noe alle informantene fortalte som er av interesse, er at de opplever å ha PP-rådgivere som er selvstyrte. Som Arne sa: «Her må vi stole på hverandre, jeg kan ikke ta over og følge med dem. Da blir det så at de ansatte slipper seg bakover og ikke tar ansvar». Eller som Bodil forteller om sine rådgivere: «Jeg har selvstyrte rådgivere i tjenesten, men farten kan variere hos den enkelte».

Ved innføringen av LP-modellen er det et krav om at skoleeier skal ha en aktiv rolle, og både Arne, Bodil og Caja fortalte om et meget godt samarbeid med ledelsen i sine respektive kommuner.

Alle informantene fortalte at de skulle ha satt av enda mer tid internt i tjenesten mens de jobbet med implementeringen av LP-modellen. Caja sier: «Jeg tror vi brukte for dårlig tid på oss selv, det førte til at vi lettere slapp det i etterkant. Hvis jeg skulle ha vært gjennom implementeringsprosessen igjen, ville jeg ha prioritert mer tid internt slik at vi har blitt endre bedre LP-veiledere. Vi tok det opp en gang iblant på kontormøte, men ikke noe fast. Men, det ble noe mer uformelt, men vi har potensiale til å ha mer fokus på oss selv». Da kan det tenkes at det kan ha betydning for hvordan institusjonaliseringen har blitt i tjenestene?

Arne opplever at kulturen i tjenesten har endret seg etter innføring av LP-modellen, ved at de ansatte nå har et redskap for å se eleven som en del av et system og dermed ikke bare ut fra individperspektivet. Dette opplever han er blitt innarbeidet i tjenesten som følge av implementeringen av LP-modellen. Bodil fortalte om sine opplevelser rundt implementeringen av LP-modellen: «Det var da vi virkelig begynte å se på læreren og miljøet rundt eleven. Det var egentlig ganske morsomt, vi hadde fått et verktøy som var til stor hjelp for oss til å ta systemperspektivet».

## 5.2 Oppsummering av hovedfunnene i studien

### **Forskningsspørsmål 1:**

*Hva oppfatter tre PP-ledere å være endringsarbeid i PPT?*

Alle informantene har tanker om endringsarbeid, men med noe ulik vinkling (sitatene: 1, 2 & 3). Arne tenker at endringsarbeid er utvikling og endring av måter å jobbe på (sitat: 1). Bodil sitt perspektiv (sitat: 2), å tenke nye tanker, kan tolkes som å være et uttrykk for utvikling. Hun kan ha en bevissthet og refleksjon over hva som skal endres, og en tanke om hvorfor og hvordan, slik Sunnevåg og Andersen (2012) definerer endringsarbeid. Caja sier at en må justere kursen og tilegne seg kunnskap når det er behov (sitat: 3). En kan tolke det Caja sier som at det handler om å øke kompetansen på et fagfelt, samtidig som endringsarbeidet har et tydelig mål. Hun vektlegger å involvere de ansatte i beslutningen (sitat: 3), noe som er i tråd med hva Sunnevåg og Andersen (2012) mener er hensikten med en innovasjon, nemlig å forbedre og samtidig ha de ansatte i fokus.

Ut fra empirien (sitatene: 1, 2 & 3) kan en spørre seg om alt endringsarbeid er planlagt i særlig stor grad, da det kan virke tilfeldig hva, når og hvordan det igangsettes utviklingsarbeid. Forskning er imidlertid tydelig på at endringsarbeid skal være planlagt, og at god planlegging er en sentral faktor for å lykkes i et endringsarbeid (Ertesvåg & Roland, 2013; Fullan, 2007; Skogen, 2004; Sunnevåg & Andersen, 2012).

Tidsperspektivet hos alle tre informantene tolkes som at utviklingsarbeid kan skje til enhver tid (sitatene: 1, 2 & 3), noe som er i tråd med Skogens (2004) utsagn om at endring skal være planlagt, men kan skje til enhver tid.

## **Forsknings spørsmål 2:**

*Hva legger tre PP-ledere i begrepet pedagogisk ledelse av egen tjeneste?*

Bodil sier videre at hun iverksetter prosesser som skaper refleksjon og fremmer utvikling, og at hun følger opp når de er i gang med endringsarbeid (sitat: 6), noe jeg mener er kjernen i det Wadel (1997) beskriver som pedagogisk ledelse; å stimulere læringsprosesser i organisasjonen, som fremmer utvikling og endring. Hun poengterer også at hvis leder ikke følger opp endringsarbeid, vil det ikke skje noen utvikling (sitat: 6). Utsagnet indikerer at Bodil er bevisst sin rolle som endringsleder, noe Klev og Levin (2016) sier innebærer å ha kapasitet og omstillingsevne til å lede både dagens og morgendagens utfordringer. På den annen side finner jeg ingen uttalelser som kan vise til en liknende bevissthet hos Arne og Caja, om sine roller som ledere i en endringsprosess. Arne og Caja forteller at det er driftsoppgavene som tar det meste av tiden i hverdagen (sitatene: 5 & 9), i tillegg til at de begge også er rådgivere ved siden av å være ledere for tjenesten. Ut fra dette kan en anta at Bodil har større forutsetning for å lede sine medarbeidere trygt gjennom et endrings- og utviklingsarbeid.

En kan tenke at Caja tar sine medarbeidere på alvor og bryr seg om dem (sitat: 8). Mens Arne på den ene siden er bevisst sin rolle som relasjonell leder (sitat: 13), men likevel opplever det som utfordrende, så fremmer både Caja og Bodil en relasjonsorientert ledertilnærming i sine tjenester (sitatene: 14 & 15), hvor mennesket er i fokus, og hvor de legger vekt på andres trivsel og utvikling. En slik tilnærming, sier Spurkeland (2013), kan bidra til et godt kollektivt miljø med lojalitet blant alle ansatte og høy lagfølelse.

## **Forsknings spørsmål 3:**

*Hvordan jobber tre PP-ledere i initieringsfasen av LP-modellen?*

Ut fra studien ser jeg at mine informanter har en forståelse for at deres oppgave som ledere, er å motivere de ansatte til å delta i implementeringen av LP-modellen (sitatene: 20, 21 & 22). De legger alle til rette for refleksjon internt i tjenesten, slik at de får eierforhold til utviklingsarbeidet (sitatene: 10, 11 & 12). Flere av informantene beskriver seg selv som tydelige i sin ledelse (sitatene: 34, 35 & 36), og er bevisste på at motstand kan dukke opp i initieringsfasen (sitatene: 31 & 33). De vektlegger å jobbe med motstand gjennom informasjon og felles refleksjon (sitatene: 31 & 33).

Det er mange sentrale faktorer som må ligge til grunn for å få et vellykket endringsarbeid og å nå fastsatte mål. Informantene i min studie forteller om rådgivere som både var negative og positive fra starten av (sitatene: 17 & 18). Slik jeg forstår dem, fikk alle informantene med sine rådgivere på endringsprosessen, gjennom å skape felles forståelse og aksept for felles mål, i initieringsfasen (sitatene: 19, 21 & 22).

Informantene har vektlagt de sentrale faktorene ulikt, og i to av tjenestene ble det bestemt uten at de ansatte fikk delta i beslutningen (sitatene: 17 & 18). Det kom som lyn fra klar himmel («top down»-strategi). Det kan synes som om PP-lederne i disse tjenestene måtte jobbe ekstra hardt for å få med de ansatte i forhold til den andre tjenesten, hvor tjenesten fikk komme med sine synspunkt før det ble besluttet at LP-modellen skulle implementeres i kommunen (sitat: 16).

På den ene siden viser empirien (sitatene: 37, 38 & 39) at alle informantene besitter de tre rollene, som Senge og Lillebø (1999) mener er nødvendige å besitte for en leder i et endringsarbeid, henholdsvis som konstruktør, lærer og tilrettelegger. På den annen side

er det et paradoks at Arne, som kun ansetter folk som er endringsbar (sitat: 27), og Bodil, som forteller at hun som leder får med seg sine ansatte på endringer (sitatene: 17, 21 & 31), selv gjorde alt fra smått til stort gjennom hele prosessen, med innføring av LP-modellen (sitat: 38). Arne delegerte kun kaffekoking (sitat: 37), mens det ser ut som om Bodil tok hånd om de fleste oppgavene selv (sitat: 38).

### 5.3 Kritiske refleksjoner rundt egen forskning

Tiden er kommet for en gjennomgang og evaluering av eget arbeid. Denne studien har vært krevende og kompleks. For det første hadde jeg en altfor omfattende problemstilling da jeg utarbeidet intervjuguiden som omfattet hele implementeringsprosessen. Jeg ser i ettertid at har jeg kun hatt fokus på initieringsfasen ville jeg ha benyttet meg av åpnere spørsmål i større grad, og supplert med oppfølgingsspørsmål underveis. Da tror jeg empirien har kommet grundigere «ned» i teorien og styrket datagrunnlaget. I tillegg kunne jeg teorien for dårlig på det tidspunktet, slik at mine spørsmål ble veldig like. Informantene følte at de gjentok seg, men som de sa, det var ulik vinkling på spørsmålene. Dette kan ha påvirket svarene som ble gitt og resultatene, og det mener jeg er en svakhet i denne studien. For det andre har min masterprosess vært veldig lang, men lærerik. Etter en lengre og uventet pause, til tross for at intervjuene var ferdig og transkribert, var det som å starte på nytt igjen med alt. Mulig dette kan ha påvirket studiens resultater, for jeg hadde nå mer distanse til dataene og så dem på litt annen måte.

### 5.4 Avslutning

Problemstillingen for studien har vært: «Hvordan kan PP-ledere gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i egen tjeneste, eksemplifisert gjennom implementering av LP-modellen?»

Gjennom en deduktiv tilnærming i denne studien viser det at PP-leder har en meget viktig rolle i initieringsfasen. Til tross for at utvalget av informanter er lite, og av den grunn umulig å trekke generelle og allmenngyldige konklusjoner, kan en si at grunnlaget for implementeringen av et endringsarbeid legges i initieringsfasen. Det er av stor betydning hvordan PP-leder «forvalter» rollen som leder. Da er det nødvendig med en PP-leder som har god kjennskap til sin organisasjon, spiller på lag med ansatte og bidrar til å gjøre hverandre god. Den enkelte medarbeider må føle seg verdifull og oppleve at de får brukt godfoten sin. Kan en leder legge til rette for en slik organisasjonskultur kan vi "gå på banen" og bli kollegialt sterk når PPT skal over fra individperspektivet til systemperspektivet.

Som tidligere nevnt omfavnet intervjuguiden hele implementeringsprosessen og det er mye ubenyttet empiri. Jeg er nysgjerrig, og det har vært interessant å forske videre på hvordan implementeringen av LP-modellen gikk i fortsettelsen for tjenestene til Arne, Bodil og Caja. Under perifere funn kom noen av deres tanker frem etter at institusjonaliseringsfasen var over.

Tittelen på oppgaven dedikeres til informant Caja, hun sa det så godt på trøndersk, «Vi må spæll på samme lag!». Det synes jeg er dekkende for denne studien, det blir ikke endringer i PPT bare med PP-leder, alle ansatte må være med, og for å få til det må vi «spæll på samme lag!».

## Referanser

- Bargel, H. L. & Samuelsen, A. S. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen* (s. 65-76). Statped skriftserie nr. 55.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Busch, T., Johnsen, E. & Vanebo, J. O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S. & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.  
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Ebdrup, N. (2012). Den hermeneutiske spiralen. Hentet 30.11.20 fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Eggen, N. A. & Nyrønning, S. M. (1999). *Godfoten: Samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL.: University of South Florida.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). London, New York: Routledge Teachers College Press.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gotvassli, K. A. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. Centre for Mental Health Services: US. Departments of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2016). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Midthassel, U. V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I *Implementering* (s. 101-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA-rapport 19/05). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Doktorgradsavhandling). Stavanger. UiS.
- Samuelsen, A. S. S. (2008). *Lærende skoler: innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- Selznick, P. (1984). *Leadership in administration: a sociological interpretation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Senge, P. M. & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A.-K. & Andersen, P. G. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen DAMM AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I *Pedagogisk ledelse* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek A/S.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Meldeplikttest

**Vedlegg 4:** Intervjuguide



## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

### **Forespørsel om å delta i mastergradsprosjektet**

*«PP-leders rolle i implementering av LP-modellen i egen tjeneste»*

#### **Bakgrunn og formål**

Forskningsprosjektet er en erfaringsbasert mastergradsstudie i pedagogisk- psykologisk rådgivning ved institutt for Pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Formålet med studien er å undersøke PP-lederes rolle i implementering av et endringsarbeid, eksemplifisert gjennom LP-modellen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å gjennomføre et intervju på omtrent 50-60 minutter. Vi blir enige om hvor intervjuet skal foregå ved et positivt svar. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak, som blir lagt over på pc og slettet fra opptaker etter gjennomføring av intervju.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det blir ikke tatt lydopptak av informasjon om navn, arbeidssted, antall ansatte etc. Øvrig intervjumateriale vil under arbeidet med studien bli oppbevart på PC beskyttet med passord. I det ferdige prosjektet vil transkripsjoner og lydopptak slettes.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til denne studien kan jeg nås på telefon [REDACTED], eller på e-post: [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder for studien Anne Sofie Samuelsen på epost: [REDACTED]

Med hilsen

Mona-Iren Ebbesen

## **Vedlegg 2: Samtykkeerklæring**

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har fått informasjon om studiet, og er villig til å delta i undersøkelsen.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller

## Vedlegg 3: Meldeplikttest



### Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## **Vedlegg 4: Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

Hvordan kan PP-leder gjennom pedagogisk ledelse initiere et endringsarbeid i en lærende organisasjon?

### **Forskningsspørsmål:**

Hvordan ser PP-leder på rollen som pedagogisk leder?

Hvordan jobbet PP-leder i initieringsfasen?

Hvordan ser PP-leder på endringsarbeid?

Hvordan forstår PP-leder en lærende organisasjon?

---

### **Introduksjon**

- Takk for at vedkommende er med
- Presentasjon av meg selv
- Hvordan jeg kommer til å gjennomføre intervjuet
- Formål
- Lydopptak
- Anonymitet

### **Informantens bakgrunn**

- Størrelse på tjenesten og organisering i kommunen?
- Utdanning, antall år som leder

## **SPØRSMÅL**

### **A. Pedagogisk ledelse**

1. Hva er ledelse for deg?
2. Hvordan ser du på rollen som pedagogisk leder i PPT? (Fortell om Wadel sin inndeling, delegering av ansvar og oppgaver, hvor bevisst er du på din rolle som leder i hverdagen?)
3. Hvordan opplever du at relasjonelle forhold påvirker hvordan samhandlingen er internt i tjenesten?
4. Har du iverksatt lærings- og refleksjonsprosesser for å fremme utvikling i tjenesten?
5. Evt. hvilken rolle har du i slike prosesser
6. Har dere interne kursdager med intern eller ekstern kursholder på et bestemt tema?
7. Har dere arenaer for deling av erfaringer internt i tjenesten og evt. eksternt?
8. Har dere ulike roller internt i tjenesten foruten deg som leder?
9. Opplever du at ansatte styrer dagene selv?

## **B. Initiering**

1. Hvordan fikk dere kunnskap om LP?
2. Hvordan forløp prosessen fram til beslutningen? (Initiativ, var det felles enighet om deltagelse, felles forståelse av hva LP-implementeringen innebar for den enkelte rådgiver)
3. Ble det gjennomført en kompetansekartlegging?
4. Hadde dere utviklet en strategisk plan hvor LP-satsningen inngikk?
5. I tilfelle hvordan påvirket dette motivasjonene hos deltakerne?
6. Hvilken rolle hadde du som leder i initieringsfasen av LP?
7. Hvordan ivaretok du behovet for å skape eierforhold og forpliktelse til LP-satsingen? (Felles mål, visjon, endring i arbeidsmåter etc.)
8. Hvilke andre faktorer var viktig for deg som leder i oppstarten av arbeidet?
9. Deltok alle PP-rådgiverne i utviklingsarbeidet?
10. Har du opplevd at ansatte ikke ønsket å delta på implementering av LP-modellen, kom ikke på oppsatte aktiviteter om LP etc.?
11. Har det vært behov ekstra støtte for noen i personalgruppa?
12. Hadde dere en prosjektplan? Evt. hva besto den av?
13. Hvordan foregikk kompetansehevingen? (Eksterne kursholdere, ekstern veileder, læringsnettverk internt og eksternt, lese faglitteratur, faste møter internt?)
14. Hvordan ledet du lærings- og refleksjonsprosessene i kollegiet ditt?
15. I perioder hvor det var hektisk med andre oppgaver, ble oppsatte aktiviteter vedr. LP avlyst?
16. Opplever du at det fremmet utvikling og endring hos den enkelte PP-rådgiver og på organisasjonsnivå?
17. Hadde dere en egen LP-koordinator innad i tjenesten (ressursperson i tjenesten)
18. Ble det en endret holdning til hva systemrettet arbeid er i personalgruppa etter at implementeringen av LP-modellen var ferdig? Kan systemperspektivet spores i planer, rutiner i tjenesten?
19. Hvordan var samarbeidet med kommuneledelsen?

## **C. Endringsarbeid**

- 1) Hva legger du i begrepet utviklingsarbeid eller endringsarbeid?
- 2) Hva mener du er viktige lederegenskaper i endringsprosesser?
- 3) Hva legger du i begrepet tydelig ledelse?
- 4) Hvordan blir endringsarbeid presentert for personalet?
- 5) Hva tenker du om personalets motivasjon for endringsprosesser?
- 6) Hvordan blir endringsprosesser vanligvis mottatt i personalet?
- 7) Hvordan følger du som leder opp arbeidet med endringsprosesser?
- 8) Hvem/hvor kommer ønsket om endring oftest fra?
- 9) Hvordan ivaretar du behovet for å skape eierforhold til et prosjekt?
- 10) Hvordan involverer PP-leder ansatte i endringsprosesser?

## **D. En lærende organisasjon**

- 1) Hva forstår du med en lærende organisasjon?
- 2) Hva kjennetegner læringskulturen i tjenesten?
- 3) Hvordan legger du til rette for erfaringsdeling i personalgruppa?
- 4) Kan du beskrive læringskulturen blant PP-rådgiverne i tjenesten din? (Samarbeid – formelt og uformelt, delingskultur)
- 5) Har dere arena for å dele erfaringer og tid til refleksjon i tjenesten?
- 6) Har kulturen endret seg gjennom implementeringen, i så fall, hvordan har utviklingen vært?

## **Avslutning**

Er det annen informasjon du mener kan være relevant for problemstillingen min?

Tusen takk for at du stilte opp som informant!

## **Utdypende spørsmål:**

Kan du fortelle mer om...

Hva mener du med...

Forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter...

Hvordan....

Hva...

