

Handelshøyskolen og
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

«Her hos oss bruker vi Trygg læring», sa rektor.

En studie av implementering av en ny metode for en gruppe lærere som flyttet til en annen videregående skole

Trine Bottolfsen

STV-3906

Masteroppgave i erfaringsbasert master i strategisk ledelse og økonomi – Mai 2016

FORORD

Med denne oppgaven fullfører jeg mitt masterstudium ved Universitetet i Tromsø i strategisk ledelse og økonomi (MBA). Studiet har vært arbeidsomt, men samtidig også inspirerende. Prosessen rundt skrivingen av masteroppgaven har gitt meg bedre innsikt i vitenskapelig arbeid.

Jeg vil rette en stor takk til mine flotte kollegaer for å stille opp som respondenter i en krevende hverdag i oppstarten på den nye skolen. Uten dere ville det ikke ha seg gjøre å gjennomføre oppgaven! Takk også til min veileder Frank Holen som med sin veiledning har lost meg trygt gjennom oppgaveskrivingen. Tusen takk! Jeg vil også rette en takk til skoleledelsen for å ha gitt meg tillitten til å la meg forske på egen arbeidsplass.

Til slutt vil jeg takke hele storfamilien for hjelp og oppmuntring, og en særlig takk til min kusine Åse for verdifulle spørsmål og kommentarer.

Tromsø 16. mai 2016

Trine Bottolfsen

SAMMENDRAG

Tema for oppgaven er implementering i skolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan mine kollegaer på avdeling for Service og samferdsel opplevde innføringen av en ny metode, «Trygg læring» (TL), i sin undervisning når avdelingen flyttet til en ny skole.

Etter tidlig å ha kartlagt avvik i bruk av metoden, har jeg studert de underliggende årsakene til varierende bruk av TL. Oppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg ser på variasjonen i bruk av TL sett i lys av tre organisasjonsteoretiske perspektiver; instrumentelt, kulturelt og myteperspektivet. I forlengelsen av dette vil jeg også se på innvirkningen klima for innovasjoner kan ha hatt for bruken av «Trygg læring». Til slutt diskuterer institusjonelle logikker i skolen, og om tilstedeværelse av flere logikker kan ha hatt innvirkning på bruken av TL.

En skole er en kompleks organisasjon, og mulige årsaker til avviket er sammensatte. Det kan se ut til at profesjonsdoktrinen står sterkt hos lærerne på SA med forventninger til å være de kyndige i skole spørsmål. Samtidig vil enhver implementering ta tid, noe som virusstrategien peker på. For at «Trygg læring» skal bli en naturlig del av skolehverdagen fordres det at metoden oversettes for å tilpasses undervisningspraksisen. Et halvt år etter oppstart er det bare 1 av 9 lærere som har implementert «Trygg læring» i sin undervisning.

Innhold

FORORD	iii
SAMMENDRAG	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygning	4
2 Teoretisk referanseramme.....	5
2.1 Organisatoriske grunnperspektiver	5
2.1.1 Det instrumentelle perspektivet	5
2.1.2 Det kulturelle perspektivet	6
2.1.3 Myteperspektivet	8
2.2 utfordringer med implementering.....	11
2.3 Institusjonell logikk.....	13
2.4 Oppsummering av teori.....	17
3 Metode.....	18
3.1 Produksjon av data	19
3.1.1 Utforming av intervjuguide	20
3.1.2 Valg av intervjuobjekt	21
3.1.3 Gjennomføring av intervju	22
3.2 Gyldighet og pålitelighet	22
3.3 Kritikk av metoden.....	24
4 Presentasjon og drøfting av resultater	24
4.1 Det instrumentelle perspektivet	25
4.2 Det kulturelle perspektivet.....	26
4.3 Myteperspektivet	28
4.3.1 Hvordan er klima for implementering?.....	32
4.3.2 Institusjonelle logikker	34
5 Avslutning.....	37
5.1 Kritikk av studien	39
6 Referanser	41
VEDLEGG: Intervjuguide	

1 Innledning

Norsk skole har i de siste 40 årene vært gjennom utallige reformer. Hyppigheten på reformene har gått i 10 års sykluser, til de senere årene å komme hvert 5 år. Det har vært Reform-94, L97 og nå sist i 2006 Kunnskapsløftet. Offentliggjøring av tall fra PISA undersøkelsene har skapt stor debatt her hjemme, og ført med seg et sterkt fokus på å foreta endringer i skolen. I følge Røvik (2014) er ikke de utallige reformene unikt for norsk skole, men et mer globalt fenomen som preger mange samfunnsområder og alle typer organisasjoner. I tillegg til reformene kommer en rekke mindre prosjekter og initiativ som FYR (Fellesfag, Yrkesretting og Relevans), «Ny Giv», «Tid for mestring» mm. Laila Lerum besøkte Breivang med et foredrag 3. mai 2016. Der opplyste hun at det siden 2003 hadde vært 13 ulike prosjekter i videregående skole.

Et av de nyere tiltakene som er innført i mange skoler er metoden «Trygg læring» (TL). Målet med «Trygg læring» er å styrke elevenes og de voksnes sosiale kompetanse. Dette skal gjøres ved et systemtiltak i skolen gjennom aktiviteter for å bli bedre kjent. Tanken er at elevene skal lære gjennom dialog og refleksjon. Metoden skal stimulere til empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, evne til selvhevdelse og ansvarlighet (TryggLæring, 2016). I praksis gjøres dette ofte ved at en sitter i en sirkel og sender rundt en symbolsk gjenstand. Den med gjenstanden har ordet. På den måten sikrer en at alle får snakke etter tur. Tema varierer fra dagligdagse og ufarlige ting som hva en liker å spise, hva har vært det beste med denne dagen. Noen ganger kan en ha mer utfordrende tema som hvordan få bedre læringsmiljø mm. Mye av aktivitetene går ut på relasjonsbygging mellom elevene i klassen, men også mellom lærer og elever. Dette gjøres gjennom enkle øvelser samt ved å dele litt om seg selv, og på den måten blir mer trygg på hverandre. Lærerne oppfordres til å ta «sirkelen», som elevene kaller metoden, fast minst en gang i uka. F.eks. ved å starte eller slutte skoleuka med metoden. Selv om metoden også kan brukes i konflikthåndtering er treningen i sosiale grunnleggende ferdigheter den aller viktigste. Metoden er ikke ment å komme i tillegg til vanlig undervisning, men «..en implementert del av

opplærings situasjonen» (TryggLæring, 2016). «Trygg læring» drives av en ideell organisasjon med samme navn (Brønnøysundregistrene, 2016). De jobbet mot hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. Kun Oslo har tatt metoden systematisk i bruk, men det er registrert bruk av TL-tenkningen på skoler og barnehager fra Tromsø til Kristiansand (Årsrapport, 2013).

På Breivang vgs har «Trygg læring» vært brukt som et pedagogisk verktøy i mange år. Metoden framheves som en viktig del av skolen, og det ligger også informasjon om TL på skolens hjemmeside. Avdeling for Service og samferdsel (SA) ble overført til Breivang vgs høsten 2015. På et første møte med rektor på den nye skolen året før flyttingen, høsten 2014, kom hun med følgende utsagn: «*Her på Breivang skal alle praktisere «Tygg læring»*». Dette vakte min nysgjerrighet. I forbindelse med overflyttingen til den nye skolen høsten 2015 ønsket jeg å studere implementeringen av «Trygg læring» for lærerne på Service og samferdsel.

1.1 Problemstilling

For å ivareta og bygge gode relasjoner ønsker ledelsen ved Breivang at «Trygg læring» skal være en gjennomgående del av skolen. Holdningene til bruk av TL er tilsynelatende positiv hos lærerne på Service og samferdsel, men samtidig er det klare indikasjoner på at verktøyet bare i begrenset grad er implementert. Blant annet viser en rundspørring jeg gjorde at bare 1 av 9 lærere i gruppen bruker metoden. Slike omstendigheter omkring implementering er ikke nødvendigvis uvanlig. I følge Pfeffer og Sutton (2002) er det å «ikke lykkes på dette området snarere regelen enn unntaket» (Røvik, 2007 s. 320). Røvik mener at implementering er et område som er viktig, vanskelig og vanskjøttet (2007). I følge Røvik (2014) vet en for lite om hvordan implementeringsprosessen i skolen forløper, og dermed også lite om utfallet av disse. Et sentralt spørsmål blir derfor å få en økt forståelse for hva som skjer inne i organisasjoner ved en implementering. Jeg ønsker å bruke implementering

av «Trygg læring» hos lærerne på service og samferdsel som case for å studere hvordan lærere forholder seg til endringer, og for å kunne se nærmere på manglende eller begrenset grad av implementering i skolen. Dette er et tema som er svært aktuelt, interessant og forskbart, og ga meg en problemstilling som følger:

Hva forklarer variasjon i bruk av «Trygg læring» hos lærerne på Service og samferdsel?

Jeg vil ved hjelp av ulike perspektiver og teorier søke å belyse hvordan trekk ved implementeringsprosessen kan forklare variasjon i bruken av TL. Det er særlig to forhold jeg vil gå nærmere inn på:

- Hvordan SA lærerne opplever at tilretteleggingen og opplæringen for «Trygg læring» har vært?
- Passer «Trygg læring» til avdelingens institusjonelle logikker?

På grunn av at jeg i denne oppgaven skal forske på egen arbeidsplass blant kollegaer gjennom mange år er det naturlig å si litt om avdelingen jeg tilhører og min bakgrunn. Jeg har jobbet i videregående skole (vgs) i 25 år, og har således vært med på mange både mindre og mer omfattende endringer i skolen. I dag jobber jeg som lærer innen programfaget Service og samferdsel (SA), som er et yrkesfaglig løp. På denne avdelingen er vi en gruppe på 14 programfagslærere som alle har jobbet i lag i over 10 år. Som gruppe har vi i tillegg til alle endringer i skolen blitt flyttet to ganger i løpet av 6 år. Først fra Tromsdalen vgs til Tromsø Maritime skole i 2008, og nå sist til Breivang vgs høsten 2015. Avdelingens historie med skolebytter, reformer og en rekke andre mindre tiltak har ført til en arbeidshverdagen preget av mye uro i de senere årene.

For å besvare problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i tre organisatoriske perspektiver; det instrumentelle perspektivet, kulturperspektivet og myteperspektivet. Jeg vil også bruke Klein og Sorras modell som ser på utfordringene ved å implementere innovasjoner, samt Besharov og Smiths teorier om institusjonelle logikker.

1.2 Oppgavens oppbygning

I dette første kapitlet har jeg startet med å sette oppgaven i lys av en utfordring vi har i samfunnet i dag. Videre har jeg sørget for at leseren har fått kjennskap til konseptet «Trygg læring», for dermed å skaffe en forståelse for hva lærerne på Service og samferdsel blir pålagt å ta i bruk i sin undervisning på den nye skolen. Kapitlet avsluttes med overordnet problemstilling og kort teoretisk forankring.

Den teoretiske referanserammen som jeg mener er aktuell for oppgaven blir presentert i kapittel 2. Der innleder jeg med organisasjonsteoriens grunnelementer, og går etter hvert mer i dybden på teorier knyttet til tilrettelegging og opplæring, samt teori rundt institusjonelle logikker.

Kapittel 3 omhandler metode. Her beskriver jeg valg av metode og forskningsdesign for innsamling av data. Målet med kapitlet er å forklare hvordan data ble produsert på en slik måte at forskningen blir gjennomsynlig. I dette vil jeg vurdere oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg har vært særlig oppmerksom på utfordringer knyttet til forskning på egen arbeidsplass.

På grunn av oppgavens omfang, har jeg i kapittel 4 valgt og både presentere funn, samt drøfte disse. Her vil funn drøftes opp mot teori for å finne forklaringer på avvik i bruk av TL. I avslutningen, som er kapittel 5, vil jeg vende tilbake til min problemstilling og oppsummere funnene. Helt til slutt vil jeg gjøre en kritisk vurdering av studiet.

2 Teoretisk referanseramme

I denne delen av oppgaven vil jeg gjør rede for relevant teori for min problemstilling og som jeg vil bygge drøftingen av det empiriske materialet på. Som jeg har pekt på innledningsvis i oppgaven er variasjoner i grad av implementering mulig å forstå og forklare i lys av ulike perspektiver. Som utgangspunkt vil jeg vektlegge tre organisatoriske perspektiver som er egnet til å få frem ulike aspekter og særpreg som kan forklare variasjonen i bruk av TL. Dette er det instrumentelle perspektivet, kulturperspektivet og myteperspektivet. Disse vil også suppleres av Klein og Sorra's modell om utfordringer med implementering av innovasjoner samt Besharov og Smith's teorier omkring institusjonell logikk.

2.1 Organisatoriske grunnperspektiver

Offentlige organisasjoner ivaretar delvis motstridende hensyn som blant annet politisk styring, kontroll, representasjon fra berørte parter, medbestemmelse fra ansatte, lydhørhet overfor brukere, åpenhet, likebehandling, nøytralitet, kostnadseffektivitet (Christensen, et al., 2015). Denne kompleksiteten gjør det nødvendig å legge ulike perspektiver til grunn for å kunne analysere offentlige organisasjoner. Med dette som bakgrunn beskriver Christensen (2015) tre tankerekker for hvordan forstå organisasjoner; det instrumentelle perspektivet, det kulturelle perspektivet og myteperspektivet. Jeg vil her utdype disse perspektivene samt se på forventede utfall av en implementering med utgangspunkt i perspektivene.

2.1.1 Det instrumentelle perspektivet

Det instrumentelle perspektivet er fremtidsrettet og ser organisasjoner som redskap eller instrument for å oppnå definerte mål. Perspektivet skisserer formell organisasjonsstruktur med stillingsinstrukser og regler som styrende for atferd i organisasjoner. Disse formelle normene er satt inn i en byråkratisk organisasjonsform og forventes å fungere uavhengig av personene som er i de ulike posisjonene. En skole har en flat struktur med kun tre nivåer. Rektor, avdelingsledere og lærere. Sannsynligheten for å klatre i systemet er derfor svært

liten for den enkelte lærer. De fleste blir i samme posisjon i organisasjonen i hele sin yrkeskarriere.

I det instrumentelle perspektivet forfektes en konsekvenslogikk styrt av mål-middel tankegang hvor en antar at riktig planlegging og struktur fra ledelsen vil føre til ønskede resultater, en såkalt «top-down» tankegang. I tråd med denne logikken bestemmer for eksempel ledelsen at TL skal tas i bruk. De planlegger og gjennomfører opplæring. Dette tankesettet er også sammenfallende med «hierarkidoktrinen» hvor en forventer at implementeringsprosesser drives fram av myndighet og kyndighet fra øverste politiske ledelse, og formidles ut gjennom en hierarkisk iverksetterkjede via fylkeskommunen, rektor, lærerne inn i klasserommet og helt ut til den enkelte elev (Røvik et al. 2014). Sentralt i hierarkidoktrinen er også kontroll av implementeringen og dens resultater. Et verktøy for denne kontrollen kan for eksempel være elevundersøkelsen. Forventet resultat av implementeringen er i følge det instrumentelle perspektivet en rask tilkobling med påfølgende etablering av nye rutiner som blir nedfelt i praksis (Røvik 1998). Dette positive synet deles av det instrumentelle perspektivet hvor en har forventninger til at riktig struktur og formålsrettete handlinger vil føre til endringer i organisasjonen (Christensen 2015).

2.1.2 Det kulturelle perspektivet

I følge det kulturelle perspektivet er bildet mer komplekst, hvor en antar at en organisasjon i tillegg til de instrumentelle reglene har egne institusjonelle regler. Organisasjonen har en handlingslogikk som styres av uformelle normer, verdier og identiteter som utvikles over tid (Christensen 2015). En organisasjon er som et organisk system som vokser langsomt fram over tid og tilpasser seg både til organisasjonens medlemmer, og påvirkning fra omgivelsene. Fokuset i det kulturelle perspektivet er i hovedsak rettet tilbake i tid, hvor en framhever begrensningene og mulighetene som ligger i kulturen og tradisjonene. Ved å gjøre disse tilpasningene utvikler organisasjonen sin særpregene karakter, eller sjel (Christensen 2015), noe som resulterer i ulikheter og variasjon mellom organisasjonene. Prosessen kalles

institusjonalisering av Selznick (Johansson 2002). Hver organisasjon utvikler sin egen måte å være å opptre på, som ikke nødvendigvis er direkte relatert til de oppgavene som virksomheten utfører. Selznick (Johansson, 2002 s. 23) beskriver at det som institusjonaliseres blir «*infused with value beyond the technical requirements of the task at hand*». Dette er i samsvar med Christensen (2015), som bruker begrepet institusjonaliserte organisasjoner når en organisasjon i tillegg til de formelle reglene utvikler uformelle normer og verdier. Organisasjoner som har klare institusjonelle trekk har i følge Christensen (2015) lettere for å nå sine mål. Sterke normer kan overta og beskytte individer i organisasjonen mot maktmisbruk, men på den annen side kan sterke institusjonelle trekk skape offentlige organisasjoner som er rigide. Det kan til og med gå så langt at institusjonene kan ende opp med å være til for seg selv, istedenfor omgivelsene. På den ene siden kan stivhengighet (normer og verdier som har preget organisasjonen fra begynnelsen), gi stabilitet og tyngde, men de kan også virke som bremseklosser for endring (Christensen T, 2015). I følge det kulturelle perspektivet skjer endringer sakte og vokser fram innenfra organisasjonen. Derfor vil suksessen av endringer i følge Røvik (2007) være avhengig av både tempoet på gjennomføring, og samsvar mellom reformen og organisasjonens handlingslogikker.

I skolefeltet setter *profesjonsdoktrinen* sin lit til «lærerprofesjonen og dens medlemmer som de uomtvistelig mest kyndige i skole spørsmål» (Røvik, 2014 s. 112). Dette i tillegg til antagelsen om at læreren historisk sett har vært en viktig profesjon i norsk utdanning som både har tatt initiativ og vist evne til å gjennomføre nødvendige reformer. En kan ha tillit til at vedtatte reformer implementeres av kyndige representanter for profesjonen. Profesjonsdoktrinen forfekter et «bottom-up» perspektiv.

I følge det kulturelle perspektivet er det to mulige utfall av implementering. Kommer forslaget utenfra er sjansen stor for at innovasjonen ikke passer inn i kompleksiteten til skolen, og en kan forvente frastøting, som betyr at implementeringen mislykkes. Forslag som vokser fram innenfra, ville i hovedsak bli støttet i organisasjonen fordi disse vil ha samsvar med organisasjonens verdier og logikker (Røvik 2014).

2.1.3 Myteperspektivet

I det tredje perspektivet som betegnes som myteperspektivet, eller nyinstitusjonalismen, er tanken at organisasjoner befinner seg i institusjonelle omgivelser og at de derfor må forholde seg til normer i samfunnet generelt for å få aksept. Det dreier seg ikke om den enkelte organisasjon, men en hel sektor eller samfunnet generelt, i enkelte tilfeller hele verdenssamfunnet. I følge Johansson (2002) var Meyer og Rowan (1977) de første til å se forholdet mellom organisasjonene og omgivelsene på denne måten. Hun fortsetter med at Meyer og Rowan mener at organisasjonene til en viss grad kan velge mellom ulike institusjonelle krav, og ser dermed ikke organisasjonene som helt passive i forhold til sine omgivelser (Johansson, 2002 s. 33). Johansson (2002) oppsummerer med at organisasjoner i hovedsak setter legitimitet foran effektivitet. De velger å reflektere disse sosialt skapte normene (mytene) utad, selv om de ikke egentlig gjør virksomheten mer effektiv (Christensen 2015).

Scott har definert institusjonsbegrepet «*institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behavior*» (Johansson, 2002 s. 16). Han fortsetter med å betegne de kognitive, normative og regulerende elementer for institusjoners «tre pilarer» og påpeker at de til sammen gir stabilitet og mening for institusjonene. Den regulative pilaren styres av eksterne lover og interne regler som også er grunnleggende i det instrumentelle perspektivet. I den normative pilaren er det normer og verdier som styrer atferd og moral som vektlegges, noe som er i samsvar med kulturperspektivet. Den kognitive pilaren bygger på det tankemessige, eller i måten å tenke og oppfatte verden rundt, som kan kobles mot nyinstitusjonalismen. Sosiale aktører handler her etter visse regler og rutiner, «*tas för givna; aktören ifraga kan inte tänka sig att göra annorlunda*» (Johansson, 2002 s. 17).

På bakgrunn av at forventningene kommer så massivt fra store deler av samfunnet (sektorer og verden for øvrig) blir disse ofte «tatt for gitt». De oppfattes som sannheter som det ikke

stilles spørsmål ved, noe som gjør at «alle» tar i bruk innovasjonen, men i mange tilfeller frikobles det fra kjernevirksomheten. På den måten fremstår organisasjonene som homogene utad, samtidig som de ved frikoblingen også sikrer stabilitet gjennom at virksomhetenes kjerne forblir uendret ved den frikobles fra praksisfeltet (Christensen T, 2015). Streben etter å følge disse «tatt for gitte» organisatoriske strukturer for utforming av organisasjoner, gjør organisasjonene like. Denne globaliseringen er krefter som trekker mot strukturell isomorfi (Christensen 2015). Oppsummert kan en si at institusjonell isomorfisme har tre effekter på organisasjonene. En dekopling mellom struktur og kjernevirksomhet, ritualer med tillit og «good faith» og en tredje effekt er å unngå inspeksjon og evaluering (Powell, et al., 1991 s. 60). På den måten legger en alt til rette for å «late som». Organisasjonen tar tilsynelatende inn dette nye ved å innfører begrepene, mens en i virkeligheten ikke tar det i bruk. Resultatet er at en holder ansiktet utad, men endringen frikoblet fra praksisfeltet, noe som gjør antagelsen om at folk handler i god tro. Brunsson kaller dette skillet mellom snakk og handling for hykleri (Christensen T, 2015). Skal ideen implementeres i organisasjonen må den tilpasses virksomheten. En slik oversettelse kan skje lokalt i en organisasjon og gi oppskriften sin egen lokale vri. Dette vil i så fall moderere isomorfitanken.

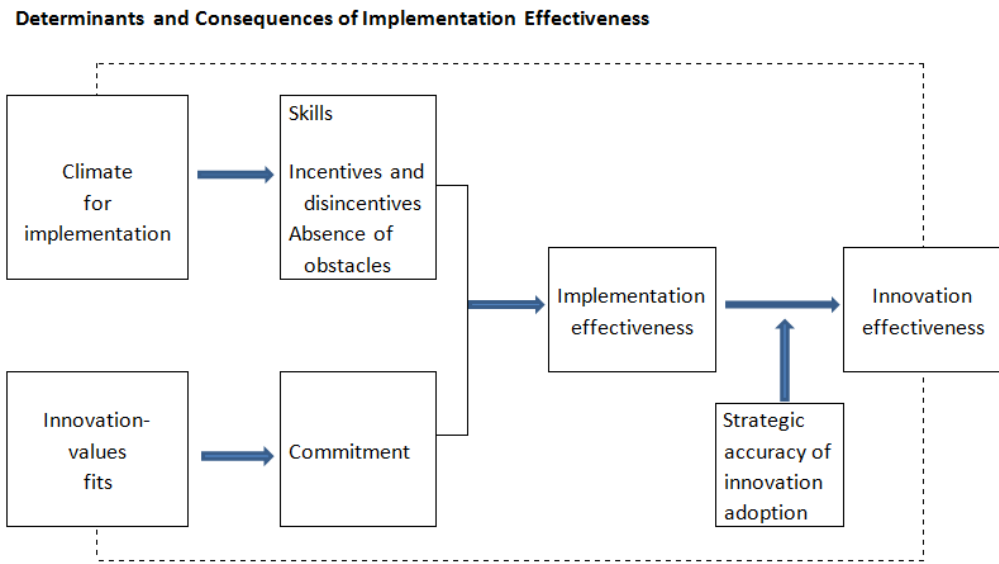
En tanke, eller ide er noe abstrakt som er formelig, noe som i følge oversettelsesteorien gjør at ideen kan bli oversatt eller formet av organisasjonen, og ikke motsatt. Disse oversettelsene kan være mer eller mindre bevisst, men vil være naturlig på grunn av at vi har med ideer og gjøre (Røvik 2007). Røvik (2007) bruker begrepet kontekstualisering når ideene ved inngangen til organisasjonene blir «oversatt», med det formål å tilpasses virksomheten. Ideene tilpasses den enkelte organisasjon ved å trekke fra og legge til (Røvik et al. 2014). Den kontekstualiseringen anses for å være så viktig at *«...det å oversette praksiser og ideer er en nødvendig forutsetning for at blant annet evidensbaserte innsikter og praksiser skal kunne spres til og anvendes i ulike skolekontekster.»* (Røvik, et al., 2014 s. 105).

Ved implementering av nye ideer er det først språket som kommer inn i organisasjonen (Christensen T, 2015). I en organisasjon kan det være en lang prosess fra en først snakker om nye ideer med påfølgende diskusjoner og resonnementer. Senere kommer opplæring og nedfelling i faktiske rutiner. For å beskrive denne lange prosessen er det utviklet en teori med metaforen «virus» (Røvik, 2007). Virusteorien kobler kjennskap fra legevitenenskapen om hvordan et virus påvirker menneskekroppen og trekker paralleller derfra til hvordan en ny ide eller tiltak kan påvirke en organisasjon. Organisasjoner kan være immune, og dermed ikke mottakelig for nye ideer. «Viruset» kan også være i organisasjonen en lang inkubasjonstid, før det slår ut i blomst. Dette kan være sammenfallende med nyinstitusjonell teori om frikobling, hvor det i en periode er prat, før viruset slår til. På kort sikt vil det tilsynelatende se ut til at implementeringen ikke var vellykket, fordi det vil gå en tid fra «smitte» til «symptomer», men at det til slutt vil være en naturlig del av organisasjonen.

I følge myteperspektivet er det tre mulige utfall av implementering. Ledelsen prates mye om innføringen, men i praksis gjøres det lite for implementering. Det finner sted en **frikobling**. Et annet mulig utfall av implementering dreier seg om å tilpasse og endre på metoden for å få den til å fungere i egen organisasjon, en **translasjon**. Er ideen forbundet med en «*..tydlig tillämningsmodell blir de lokala aktörernas möjlighet till omtolkning mer begränsad.*» (Johansson, 2002 s. 146). En svært tydelig gjennomføringsmodell vil begrense lærernes mulighet for å gjøre egne tilpasninger. Resultatet er varierende grad av implementering (Røvik 1998), avhengig av hvor vellykket oversettelsen er i forhold til verdiene til organisasjonen. Det kan være at implementeringen tar tid, noe som i så tilfelle ville være i samsvar med **virusteorien**.

2.2 Utfordringer med implementering

Klein og Sorra utarbeidet i 1996 en modell som peker på at klima for endring og tilpassing av innovasjonens verdier i organisasjonen vil påvirke utfallet av en implementering.



(Klein, et al., 1996)

Klima sier noe om stemningen eller holdningene til endring. Schneider definerer klima slik:

«perceptions of the events, practices, and procedures and the kind of behaviors that are rewarded, supported, and expected in a setting» (Klein, et al., 1996 s. "Schneider" 1060).

Dette går ikke på enkeltindivid, men på ansattes felles forventninger til at dette «nye» blir belønnet, støttet og forventet i organisasjonen. En organisasjon har et bra klima for implementering av innovasjon hvis de ansatte er forberedt og innovasjonen er gjort tilgjengelig og klar til bruk. Videre hevd Klein og Sorra at det er viktig med opplæring og støtte fra ledelsen, samt at de ansatte får tid til å lære å øve dette ut i organisasjonen. De ansattes bekymringer og klager må bli tatt hensyn til og innovasjonen må være lett tilgjengelig.

Verdier beskrives som «hva som oppfattes som viktig, verdifullt og som man etterstreber» (Bang, 2011 s. 23). Jeg velger i denne oppgaven å bruke samme definisjon som Klein og Sorra på verdier, den har de tatt fra Schneider (1990). En organisasjons verdier defineres som:

«Generalized, enduring beliefs about the personal and social desirability of modes of conduct or 'end-states' of existence». (Klein, et al., 1996 s. walderssee and Cohen 1996)

Klein og Sorra skisserer forskjellige utfall av ansattes bruk av innovasjonen sett i lys av ulike kombinasjoner av klima for implementering i forhold til samsvar til organisasjonens verdier.

Implementation Climate and Innovation –Values Fit:
Effects on Employees' Affective Responses and Innovation Use

	Innovation-Values Fit		
	Poor	Neutral	Good
Strong implementation climate	Employee opposition and resistance	Employee indifference	Employee enthusiasm
	Compliant innovation use, at best	Adequate innovation use	Committed, consistent, and creative innovation use
Weak implementation climate	Employee relief	Employee disregard	Employee frustration and disappointment
	Essentially no innovation use	Essentially no innovation use	Sporadic and inadequate innovation use

(Klein, et al., 1996)

Ut fra tabellen kan en lese de ulike utfallene. Jo sterkere klimaet er for implementering av en innovasjon, desto mer sannsynlig er det at ansatte vil ta den i bruk, dog forutsatt at den er i samsvar med verdiene i organisasjonen. (Klein, et al., 1996). Sterkt innovasjonsklima kombinert med bra samsvar mellom organisasjonen og innovasjonens verdier vil f.eks. føre til entusiasme hos de ansatte og forpliktende bruk. På den annen side vil svakt klima for

innovasjon og dårlig samsvar mellom innovasjonen og organisasjonen føre til ingen bruk. Implementeringen vil være mislykket. Jeg vil si at Klein og Sorra i sin modell til en viss grad støtter sine teorier på et instrumentelt perspektiv når det gjelder fokus på opplæring og det å «skape» et bra klima for implementering. Her ligger det en antagelse om at en gjennomkyndig planlegging og tilrettelegging kan gjøre noe med klima. En fremmer et sterkt klima for implementering ved å sikre at de ansatte har ferdigheter i bruk av innovasjonen, og ved å gi insentiver til bruk av metoden samt å fjerne hindringer. Samtidig ligger det i definisjonen av klima for implementering en «forståelse» av, noe som bygger på erfaringer til de ansatte. I sin utdyping av modellen fremmes også deltakelse av de ansatte «provide opportunities for employees to participate in the decision to adopte the innovation» (Klein, et al., 1996 s. 1076). Dette synes retter seg mot det kulturelle perspektivet. Det samme er tilfelle når det gjelder samsvar mellom implementeringen og organisasjonens verdier. De omtales som eksisterende hvor en gjør betraktninger i forhold til samsvar eller ikke samsvar. Dette er mer i tråd med kulturperspektivet. Modellen avsluttes med å påpeke at vellykket implementering av innovasjonen i seg selv ikke er ensbetydende med bedre resultater for bedriften.

2.3 Institusjonell logikk

I nyinstitusjonalismen ser en organisasjonene som en del av sine omgivelser, og en viktig grunntanke er at «en organisasjon kan ikke overleve ved «bare» være effektivitetsorientert. Man må også søke legitimitet fra omgivelsene» (Røvik, 2007 s. 26). Slik er det også for en skole. Den må forholde seg til Fylkesadministrasjonen, foreldre, næringsliv mm. Forventningene til en skole er sammensatte og til dels motstridende. Samtidig som det skal være mest mulig læring med klare mål og testing av elevene, skal flest mulig fullføre utdanningen sin. I utgangspunktet kunne en tro at dette er sammenfallende, men opplæringen vil bli ulik avhengig av om formålet er å gi høyt faglig nivå, eller å senke faglige krav for å sikre at flere gjennomfører. Opplæring og vurdering som er sentrale deler lærerjobben er svært diffuse og vanskelig å beskrive. Jo mer diffuse og mangfoldige oppgavene er, jo viktigere blir aksept fra verden rundt. Ut fra myteperspektivet er det svært viktig for skolen å få aksept fra samfunnet. Meyer (1983) mener dette er så vesentlig at

«Schools succeed and fail according to their conformity to institutional rules, rather than by the effectiveness of their technical performance». (Johansson, 2002 ss. 41, Meyer et al). Det kan bli så viktig for skolene å framstå som «tidsriktig» i forhold til omgivelsene, at kvaliteten på opplæringen kommer i andre rekke.

Det kan være flere grunner for hvor motivert organisasjonene er for implementering, og hvorfor de derfor vil foreta endringer. DiMaggio og Powell beskriver motivene som tvangsmessig-, normativ- og mimetisk adoptering (Christensen T, 2015). Tvangsmessig adoptering er pålegg gjennom lov eller forskrift. Da levnes organisasjonen få valg. Når spredning og implementering skjer som en del av ulike faggrupper og profesjoners felles normer brukes begrepet normativ adoptering, mens mimetisk adoptering er tilfelle når organisasjonen forsøker å etterligne andre fordi disse har hatt suksess. (Powell, et al., 1991)

Nyinstitutionalismen er metateoretisk, det vil si at en bygger denne teorien på annen teori. Thornton (2012) peker på at institusjonell logikk er et skjelett for å analysere forholdet mellom institusjoner, individer og organisasjoner i et sosialt system. Jeg har valgt å følge denne definisjon av institusjonell logikk:

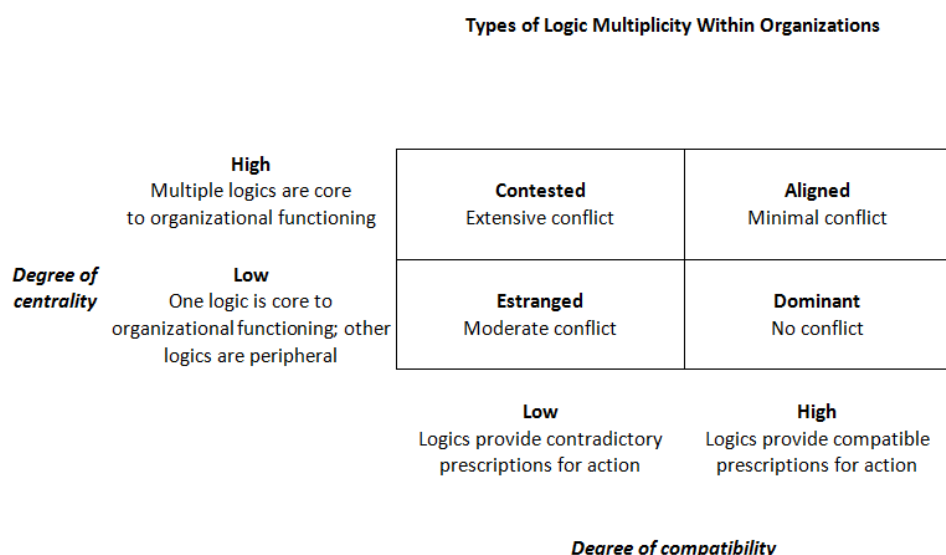
“..the socially constructed, historical patterns of cultural symbols and material practices, including assumptions, values, and beliefs, by which individuals and organizations provide meaning to their daily activity, organize time and space, and reproduce their lives and experiences”

(Thornton, et al., 2012 s. 2)

Institusjonell logikk søker å tilføre en link mellom den enkelte virksomhet, institusjonell praksis og strukturer. En institusjonell logikk beskrives som tydelige historisk og kulturelt betingede forestillinger som gjerne tas for gitt og som preger aktørene i et bestemt aktivitetsfelt (Røvik, 2014). Dette betyr at bransjer gjerne utvikler sine egne institusjonelle logikker, men også organisasjoner kan gjøre dette. Thornton og Ocasio har dette som

utgangspunkt når de diskuterer institusjonell logikk, som de sier integrerer «structural, normative, and symbolic as three necessary and complementary dimension of institutions» (Greenwood, et al., 2008 s. 101). Institusjonell logikk har elementer fra de institusjonelle tilnærmingene som regler og rutiner. Fra «gammelinstitusjonalismen» henter den synet på hvordan organisasjonene vokser fram og blir særegne som i en «organisk prosess» påvirket av sosiale relasjoner som familie, religion og samarbeidspartnere. Isomorferingen som nyinstitusjonalismen peker på kommer som et resultat av sterke profesjoner, myndigheter og markeder i en stadig mer globalisert verden gjør organisasjonene like. Med dette som bakgrunn kan en se at institusjonell logikk bygger på elementer fra både gammel- og nyinstitusjonalismen. Teorien nærmer seg en helhetlig modell med linker tilbake til noe beskrevet av Scott som de «tre pilarene» som han mener enhver organisasjon er tuftet på.

Besharov og Smith viser til at organisasjoner er heterogene og mangfoldige. De har derfor sett på hvorfor institusjonelle logikker skaper konflikter i noen organisasjoner mens de forenes helt naturlig i andre. Og hvorfor mangfoldige logikker blir ødeleggende for noen organisasjoner, mens det virker utviklende på andre. Med bakgrunn i dette har de utledet en teori og en modell



(Besharov, et al., 2014)

Modellen viser hvordan institusjonelle logikker vil påvirke organisasjoner sett i lys av variablene «compatibility» og «centrality».

Compatibility: «the extent to which the instantiations of logics imply consistent and reinforcing organizational actions» (Besharov, et al., 2014 s. 367).

Centrality: the degree to which multiple logics are each treated as equally valid and relevant to organizational functioning» (Besharov, et al., 2014 s. 369).

«Compability» sier noe om samsvar, eller omgjengelighet mellom sentrale logikker i en organisasjon. Er logikken om klassemiljø i konflikt med logikken om læring? I utgangspunktet er den ikke det, og mange vil hevde at det er en tett kobling mellom klassemiljø og læring. Samtidig går stadig større del av tiden i klasserommet til utenomfaglige aktiviteter. Oppfatter SA lærerne «Trygg læring» som en del av den nye institusjonelle logikken «gjennomstrømning»? Er denne i så fall i konflikt med «høyt faglig nivå»? Den fram til nå herskende institusjonelle logikken som har vært i skolen har vært å tilføre elevene mest mulig kunnskap – det å lære elevene pensum. De senere år har det imidlertid kommet stadig flere fokus inn i skolen. Dette er i samsvar med det nyinstitusjonelle perspektivet hvor trender i samfunnet og tilpasning til disse blir sentrale. En av disse trendene er fokuset på frafall i skolen. Hvordan få flere til å gjennomføre skolen? Som et ledd i denne prosessen kommer det stadig nye krav til læreren i arbeidshverdagen. Innføringen av «Trygg læring» kan sees på som et ledd i denne nye rollen som «sosiallærer», hvor fokuset dreies bort fra faglige aktiviteter. Hovedfokus rettes mot «gjennomstrømning», og redusere frafall, istedenfor et faglig fokus.

Besharov og Smith (2014) poengterer at organisasjoner er levende og i stadig forandring. Endringer på feltnivå eller blant ansatte så vel som organisatoriske endringer kan påvirke både forenelighet og sentralitet. Driverne som gjør at graden av variasjon og forenelighet er foranderlig er på tre ulike nivåer. På skolen vil faktorer som ansettelse og sosialisering påvirke graden av «compatibility», mens mål og strategier, samt avhengighet av ressurser, kan ha innflytelse på graden av «centrality» (Besharov, et al., 2014 s. 367).

Besharov og Smith beskriver «Centrality» som sier noe om i hvilken grad disse logiske mangfoldene er viktig og relevant for kjerneaktiviteten til skolen. Med det fokus som Breivang har på «Trygg læring» kan det se ut til at skolen er i ferd med å etablere en ny institusjonell logikk. Spørsmålet er hva som blir den sentrale logikken. «Læring» eller «gjennomstrømming», og om disse logikkene er forenelig med hverandre. Modellen til Besharov og Smith ser på ulike koblinger mellom grad av «Centrality» og «Compability» for logikkene i en organisasjon, og mulige konflikter dette kan resultere i. I denne teorien finnes elementer fra både kulturperspektivet ved at de diskuterer interne og komplekse forhold i organisasjoner, og de ser på alt fra individ til systemnivå, noe som viser tankeganger fra myteperspektivet.

2.4 Oppsummering av teori

I teoridelen har jeg først tegnet et bilde av tre grunnleggende perspektiver innen organisasjonsteori; det instrumentelle perspektivet, det kulturelle perspektivet og myteperspektivet og sett på hvordan disse ser på endring. Videre har jeg særlig sett på *profesjonsdoktrinen* med læreren som den kyndige, *frikobling* med beskyttelse av kjærnevirksomheten samt *oversettelser* av ideer for å tilpasse dem til organisasjonen. Jeg har videre valgt å trekke inn teorien til Klein og Sorra (1996) som vurderer hva de to faktorene «klima for implementering» og «om innovasjonen verdier passer» har å si for utfallet av implementering. Klein og Sorra (1996) konkluderer med at det er klima for endring som er den avgjørende faktor. Verdier kan ha innflytelse på grad av engasjement, men er dog ikke den avgjørende faktoren for implementeringen. Til slutt har jeg gjort rede for institusjonelle logikker, og drøftet hvordan mangfoldige institusjonelle logikker påvirker organisasjoner. Som redskap her har jeg valgt modellen til Besharov og Smith (2014) som ser på utfallet av hva ulike institusjonelle logikker i en organisasjon kan føre til ut fra faktorene «centrality» og «compatibility».

3 Metode

Tema for denne oppgaven er hvordan lærere forstår og forholder seg til et pålegg fra ledelsen om å bruke Trygg læring. For å kunne diskutere dette må jeg forsøke å nærme meg hvordan lærere forstår sin situasjon og kravet fra ledelsen. Kvalitativ metode egner seg godt når jeg skal få fram bakenforliggende årsaker til variasjonen i bruk av «Trygg læring» hos SA lærerne. Metoden gir innsamling av data med meninger, og er godt egnet når en har «til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon» (Jacobsen, 2013 s. 131). Jeg er ute etter SA lærernes synspunkter rundt implementering og bruk av TL. Kvalitativ metode gir mange detaljer og nyanser, og har åpenhet som en vesentlig del av sin særegenhet. Skillet mellom innsamling og tolking er uklart. Det er helt naturlig at en fortløpende mens data kommer inn vil foreta en refleksjon av informasjonen, og dermed være i gang med analysen. Disse tette sammenhengene gjør at innsamlingen, analyse og problemstilling vil være i en kontinuerlig prosess. Som supplement til den kvalitative metoden har jeg foretatt noen sjekkpunkt for å registrere faktisk bruk av TL.

Det er knyttet noen ulemper til å forske på egen arbeidsplass. Jeg kan risikere at jeg «måler noe jeg selv har skapt, heller enn å måle hvordan respondentene opplever fenomenet» (Jacobsen, 2013). Det kan være at jeg lager et unaturlig sterkt fokus på TL gjennom mine spørsmål om bruk av metoden. Jeg kan derfor ikke se bort fra at jeg påvirker bruk av metoden. Mine egne holdninger og praksis kan ha betydning for hele prosessen. Jeg er en «total insider» ved at jeg deler identitet med dem jeg skal forske på (Greene, 2014). Svarene fra respondentene kan preges av vår felles historie, og slik de kjenner meg som person. Eller som Neumann sier det «fortid og framtid er alltid tilstede i nåtiden» (Neumann, et al., 2012 s. 18). Svært god kjennskap kan føre til at både spørsmål og tolking av funn blir sett i lys av mine private oppfatninger og antakelser om situasjonen. For å redusere denne effekten beskriver Greene (2014) en motsatt effekt av det en i sosiologien kaller for «go native», hvor en foretar en revers prosess med sin egen rolle, for å bli mer nøytral. Det er flere fordeler knyttet til det å forske i eget miljø. Jeg får lett tilgang på miljøet og kollegaer strekker seg langt for å stille opp i en travel hverdag. Dette gjør de i kraft av sin relasjon til meg. En

fremmed ville antagelig ikke fått innpass, særlig ikke med tanke på den svært krevende høsten lærerne på SA hadde på den nye skolen. En annen fordel er at jeg har kjennskap til avdelingens normer og kultur, noe som gir meg viten som ikke er tilgjengelig for andre. Jeg vil lett kunne gli inn i sosiale settinger uten at det virker forstyrrende, og hele situasjonen blir mer naturlig. Nettopp det å være så sosialisert i miljøet kan også være en ulempe. Ved analyse av mine funn er det viktig å være bevisst på at både svarene fra respondenter og mine tolkninger kan være «farget» av våre roller. Jeg er en av de som har jobbet lengst på avdeling for SA og opplever både i kraft av min person og profesjon å være en sterk kulturbærer i flokken. Våre tette relasjoner kan også føre til at respondenten velger å «ikke si» noe som kan være i strid med det de tror jeg mener. Slik feltsituering må jeg være våken for i analysen. Jeg må også være klar over at tekstsituering kan inntreffe. Det vil si at det jeg skriver i oppgaven kan få konsekvenser i ettertid. Hvis jeg f.eks. finner at ingen har tatt TL i bruk, kan denne informasjonen føre til reaksjoner overfor SA lærerne.

3.1 Produksjon av data

For å få best mulig kjennskap til SA lærernes refleksjoner rundt bruken av TL bestemte jeg meg for å bruke fokusgruppeintervju med lærerne. Halkier mener at fokusgruppeintervju er egnet for å «produsere data om sosiale gruppers fortolkning, samhandling og normer» (Halkier, 2012 s. 135). Under intervjuene delte gruppene sine erfaringer og reflekterte om «Trygg læring». Dynamikken i gruppene fungerte meget bra. De diskuterte mine spørsmål selvstendig, kommenterte hverandres utsagn og kom med avklarende spørsmål. Ved flere anledninger ba de om utdyping fra sine kollegaer. Jeg inntok en rolle som moderator og brøt kun inn ved noen få anledninger for å få ytterligere utdypning eller for å gjøre oppmerksom på tidsbruken. Tre av informantene har selv avsluttet masterstudie i nyere tid. Disse kjente seg igjen i min rolle, og var særlig pådrivere i fokusgruppene for å få grundige svar.

I analyse av data innhentet gjennom gruppeintervju må en alltid ta i betraktning de gruppeprosessene som skjer når en setter mennesker sammen. Dataene er resultat av en

gruppeprosess, og ikke data fra enkeltindivid. Det er ofte tendens til at noen dominerer, mens andre er følgere i gruppa. I en av gruppene ble en person tydelig påvirket av andre. Vedkommende blir usikker, skifter standpunkt og sier seg til slutt enig i en oppsummering som ikke var i samsvar med hva personen sa innledningsvis. Hva de ulike bidrar med vil avhenge av relasjoner de allerede har, av hva som skjer i dette møtet og av deres personlighet. Det som kommer ut av samtalen er foranderlig. En liknende samtale på et senere tidspunkt ville ikke kunne bli identisk.

Jeg har også hentet informasjon fra sekundærdata som skolens hjemmeside og på nettsiden til «Trygg læring».

3.1.1 Utforming av intervjuguide

Jeg laget en intervjuguide med spørsmål som respondentene skulle diskutere. Bakgrunnen til spørsmålene er problemstillingen og teorien som jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Som innledningsspørsmål valgte jeg å spørre om «Er lærere på service og samferdsel positivt innstilte til endringer?» Målet med dette spørsmålet var å høre respondentenes generelle oppfatninger om det å «bli utsatt» for noe nytt. Selve intervjuguiden delte jeg i to (vedlegg 1). Første del dreide seg om opplæring og bruk. Del to, som jeg hadde en kort innledning til, handlet om verdier, normer og logikker. Til denne delen laget jeg et støtteark hvor Bangs definisjon av verdier og normer også var nedskrevet, samt en enkel tabell for registrering (Vedlegg 2). Ingen av fokusgruppene valgte å bruke skjema, men ut fra måten de diskuterte verdier og normer så det ut til at definisjonene i vedlegget var avklarende.

3.1.2 Valg av intervjuobjekt

På avdeling for SA er det 15 lærere. I mitt utvalg ønsket jeg kun de lærerne som var helt ny på Breivang (ikke hadde vært i jobb der fra før) og som hadde vært gjennom opplæring høsten 2015. I tillegg var det en person som ikke ønsket å bli intervjuet. Min totale populasjon var på 10 stykker, og det ble da naturlig å spørre alle om de ville være mine respondenter. Jeg endte opp med tre grupper hver bestående av tre personer. I og med at gruppene var så små, falt det helt naturlig å prate «etter tur», noe som sikret at alle fikk svart på spørsmålene.

Når det gjelder sammensetningen av fokusgruppene vil det som hovedregel ikke være lurt å lage gruppene for homogene, da en risikerer at det blir for lite dynamikk i gruppa. En for heterogen gruppe kan på sin side føre til konflikter (Halkier, 2012 s. 137). Jeg kunne ha delt inn gruppa etter kjønn, eller lang/kort tid i skolen, erfaringer fra andre yrker, fagkrets, men slik ble det ikke. Intervjuene ble foretatt på dagtid da jeg ikke kunne forvente at alle ville ta seg tid til å gjøre dette på fritiden. Dermed endte fordelingen opp etter når de ulike lærerne hadde ledig tid.

I undersøkelsen med så få respondenter er det ikke mulig med full anonymitet. Derfor har det vært svært viktig for meg å ha sterkt fokus på konfidensialitet. Dette betyr at jeg garanterte at det i resultatet av undersøkelsen ikke skal være mulig å identifisere meninger og uttalelser til enkeltpersoner, noe som er svært vesentlig når en uttaler seg om interne forhold på egen arbeidsplass. I innledningen til hvert intervju gjorde jeg ettertrykkelig oppmerksom på at det som ble snakket om under samtalen ble i min forskning. Jeg oppfordret dessuten alle deltakerne til å ikke ta med opplysninger som kom fram her tilbake til skolesamfunnet, men la det som kom fram i intervjuet, bli i «intervjuet».

3.1.3 Gjennomføring av intervju

De tre gruppeintervjuene ble tatt opp på I-pod, og varte hver i ca en time. Intervjuene ble foretatt på min arbeidsplass, på et skjermet grupperom. Et intervju i full offentlighet kunne begrense respondentenes ønske om å uttale seg fritt og kritisk.

Jeg valgte å innta en passiv rolle som moderator under intervjuene. Dette for å holde litt avstand til respondentene, og motvirke min sentrale rolle i gruppen og på den måten forsøke å være så objektiv som mulig. Fokusgruppene ble opplyste om min rolle. Jeg ba dem drive prosessen selv, tidsrammer og tema satt av meg. De kunne gjøre avklaringer med meg hvis noe var uklart, noe som også ble gjort ved et par anledninger. Rommet var lite, så min tilstedeværelse ble svært synlig. Dette til tross for at jeg inntok en passiv rolle, og til dels satt med siden til respondentene og blikk vendt bort fra fokusgruppen. Alle tre intervjuene ble gjort på samme kontor med servering av kaffe og hjemmelagde boller. Jeg lyktes med å skape en uhøytidelig stemning hvor latteren satt løst.

Intervjuene ble skrevet fullt ut. I analysen tok jeg utgangspunkt i de skrevne intervjuene og brukte markeringspenn for å finne interessante sitater. Innholdet ble deretter sortert etter tema og satt inn i en tabell knyttet til de ulike teoriene jeg fokuserer på i oppgaven.

3.2 Gyldighet og pålitelighet

Forskningens kvalitet vil være avhengig av datamaterialets gyldighet og pålitelighet. Når en vurderer gyldighet dreier seg om at valg av metode gir meg innsamlede data som er relevant for det jeg skal undersøke. Om dataene gir meg svar på min problemstilling. Dataens pålitelighet dreier det seg om jeg kan stole på at dataene er «sanne». Ville en undersøkelse gjort av noen andre, eller på et annet tidspunkt gi de samme svarene?

Jeg mener at datamaterialets gyldighet er bra sett ut fra begrensningene i tid og omfang. Problemstillingen avgrensner analysen til å se på SA lærernes oppfatning av opplæring og bruk av TL. Jeg mener derfor at samtalen og utveksling av erfaringene rundt «Trygg læring» var best egnet til å avdekke de institusjonelle logikkene som hersker i avdelingen. Ved å velge et intensivt design prioriterer en mange variabler foran mange enheter (Jacobsen, 2013). En slik type undersøkelse vil i liten grad oppnå ekstern gyldighet, og dermed får en problemer med å kunne generalisere eventuelle funn i undersøkelsen.

På grunn av oppgavens omfang kan jeg ikke kontrollere gyldighet mot andre, men avgrense diskusjon av gyldigheten til å foreta en kritisk gjennomgang av min oppgave. Når det gjelder intern gyldigheten, er det ett forhold jeg mener er særlig kritisk. Jeg ser at det i flere sammenhenger er ekstra fokus på «Trygg læring» som konsekvens av at jeg forsker på temaet. Rektor nevnte det på et fellesmøte, kollegaer spør meg om oppgaven, og jeg har flere ganger i løpet av vinteren forhørt meg om hvordan lærerne bruker TL. Det at «Trygg læring» bringes på banen i disse settingene gjør at det er mer fokus på metoden enn det ellers ville ha vært. Dette kan ha påvirket SA læreres holdninger og atferd til «Trygg læring», noe som kan være en trussel mot oppgavens pålitelighet. Disse effektene er imidlertid kjent innen vitenskapen, og et er som Jacobsen påpeker «umulig å kontrollere undersøkelseeffekter fullstendig» (Jacobsen, 2013 s. 226). Min rolle i avdelingen, tilstedeværelse under intervjuene samt mine evner til å tolke svarene nøytralt vil også være en fare for påliteligheten. Det er et godt utgangspunkt at jeg er bevisst denne svakheten, på den annen side har jeg en stor styrke gjennom min inngående kjennskap til verdier og normer hos SA lærerne. Pålitelighet handler også om at av data fra kvalitative metoder er umulig å gjenta, det vil da dreie seg om et nytt fenomen. Totalt sett vil min troverdighet kobles mot «...evne til å gjøre ting eksplisitt og til å reflektere over situasjonen» (Jacobsen, 2013 s. 230). Det viktige her blir at jeg som forskeren klargjør min rolle i forskningsprosessen overfor lesere og andre. På den måten opprettholdes påliteligheten til funnen.

3.3 Kritikk av metoden

I ettertid ser jeg at jeg burde ha sjekket om respondentene kjenner seg igjen i mine funn. En slik respondentvalidering burde ha vært gjort for å bedre oppgavens pålitelighet. Særlig med tanke på at jeg her forsker på egen arbeidsplass og at jeg dermed er så sosialisert i miljøet at det er stor reell for at mine tolkninger kan bli påvirket.

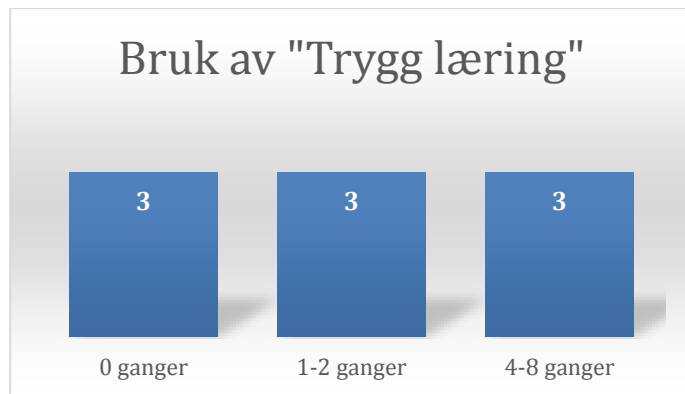
Det hadde også styrket oppgaven om jeg hadde vært mer bevisst i sammensetningen av fokusgruppene. For eksempel delt dem inn etter kjønn, alder eller kort/lang tid i skoleverket, noe som hadde gitt meg mer dybde i analysen.

Jeg planla å kartlegge faktisk bruk av TL ved å sende et skjema til lærerne ved slutten av hver uke, men skjønt kjapt at dette ikke lot seg gjennomføre. Derfor ble kartleggingen av «Trygg læring» noe ustrukturert. I tillegg til intervjuene sjekket jeg ved tre anledninger faktisk bruk av TL. Dette ble gjort muntlig i det offentlige rom, og bar ofte preg av hastverk.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

På bakgrunn av begrensninger i oppgavens omfang, har jeg i denne delen valgt å kombinere presentasjon og drøfting av funn.

Implementering av «Trygg læring» må anses som pålagt læreren fra ledelsen. Likevel var mitt inntrykk i forbindelse med intervjuene at lærerne i liten grad benyttet «Trygg læring». Dette fikk jeg da bekreftet når jeg spurte de eksplisitt om det. I mars foretok jeg en rundspørring blant SA lærerne om hvor mange ganger de hadde brukt metoden fra skolestart fram til nå. Ut fra det de fortalte meg ser bruken slik ut:



Tre lærere har aldri brukt opplegget og tre har gjort dette en til to ganger. I den siste gruppen, blant de som har brukt opplegget 4-8 ganger, er det egentlig bare en som jevnlig bruker «Trygg læring». Dette kan jeg si fordi jeg er med i det daglige livet på avdelingen, og på den måten får nært kjennskap til hva som faktisk skjer. Denne læreren har blant annet nylig kjørt et opplegg med elevene i samarbeid med skolens ansvarlige for «Trygg læring». For gruppen sett under ett er det derfor nærliggende å kunne konkludere med TL i liten grad er tatt i bruk. Spørsmålet videre er hvorfor lærerne i så liten grad tar i bruk «Trygg læring»?

Jeg vil videre i denne delen presentere hva som kom fram i fokusgruppeintervjuene med lærerne og diskutere dette ut fra de tre perspektivene som er beskrevet i teoridelen. Til slutt vil jeg drøfte funnene i forhold til modellen til (Klein, et al., 1996) og (Besharov, et al., 2014).

4.1 Det instrumentelle perspektivet

I følge det instrumentelle perspektivet er organisasjonene et verktøy som står til disposisjon for ledelsen (Christensen 2015). I følge Røvik (2007) kan dette innebære at «... *ledelsen kan synes å ha den oppfatningen at det å formelt vedta at nye ideer skal innføres nærmest er ensbetydende med at de faktisk blir implementert...*» (Røvik, 2007, 2.321). Ledelsen på Breivang har bestemt av «Trygg læring» skal brukes av lærerne på SA. Metoden regnes som en så viktig del av skolens identitet at det brukes ressurser til at en høgskoleutdannet miljøarbeider har implementering av TL som en del av sin stillingsinstruks. Lærerne på SA er ikke i tvil om at ledelsen ønsker bruk av TL. En informant uttaler «*det positive med det, det*

virker som om de har **helhjerta** gått inn for metoden», og andre oppfatter også ledelsen som «klar og tydelig ledelse. Ikke noe vingling». I det instrumentelle perspektivet er det vanlig med en «mål-middel» tankegang, eller en konsekvenslogikk, som Christensen (2015) kaller det. Målet er bruk av «Trygg læring», og middelet for å få dette til er å gjennomføre kurs i bruk av metoden for aktuelle lærere. Ut fra det instrumentelle perspektivet forventer en at atferden er som ønsket med de endringer som er gjort i formell struktur, og den opplæring og informasjon som er gitt. Jeg har i denne studien ikke tatt for meg hvordan ledelsen har tenkt. Jeg vet f.eks. ikke om andre alternativer ble vurdert i prosessen. Jeg vet heller ikke om bruken av TL blant andre kollegaer på Breivang. Det som kom fram i intervjuene er at selv om ledelsen går inn for TL, har likevel ikke lærerne på SA tatt metoden i bruk. Dette viser begrensninger i det instrumentelle perspektivet. I denne sammenheng er det vert å merke seg at konseptet er innført uten medvirkning fra de berørte. Som flere viser til øker medvirkning sannsynligheten for at endringer lykkes (Elvekrok, 2006).

4.2 Det kulturelle perspektivet

Ut fra et kulturelt perspektiv trekkes det fram at alle har en historie med seg, noe som gjør at tidligere erfaringer vil være med på å forme praksisen i dag ut fra uformelle regler rettet mot fortiden (Christensen T, 2015). Under samtalen rundt åpningsspørsmålet: «Er vi lærere på SA positive til endring», viser SA lærerne tydelig at de har en historie med seg inn på Breivang. I sin diskusjon dreier samtalen seg i stor grad om erfaringer tilbake i tid. Flere mente at vi som avdeling var positive til endring, men at vi hadde en historie med to skolebytter på relativt få år som har gjort at vi «... har blitt litt skjør.. må få holde på noe». Mange mener at lærerne på SA er positive til endring, men en respondent er imidlertid direkte uenig i dette, og konfronterte de andre i fokusgruppa med flere konkrete eksempler fra nyere tid. «F.eks Fordypningsøktene .. som blei helt nytt for oss. Følte ikke noen av oss var positivt innstilt til dette». I en annen fokusgruppe blir de enige om at «I utgangspunktet så e vi negativ, vil ikke, vi har hatt endringer nok, men når vi e med på prosessen...». Det kan se ut til at det på dette punktet er uenighet innad i gruppen om avdelingens kultur på dette området.

Flere av respondentene peker på at de liker dårlig når ting blir bestemt uten at en har medinnflytelse. Et eksempel på dette er at en respondent svarer: «*æ tenke at vi e det (positiv) så lenge det ikke tres ned over hodet våres*». Dette tyder på negative holdninger til en klassisk «top-down» strategi. Lærere har historisk sett vært de kyndige som gjør avgjørelser om pedagogikk. De har tidligere erfart en større grad av medvirkning, noe som også har vært tilfelle da profesjonsdoktrinen i mange år har stått sentralt i norsk skole, men som i løpet av desenerne årene har fått svekket sin posisjon som implementeringsdoktrine. Dette er resultatet av en historisk utvikling hvor læreprofesjonen har fått redusert sin innflytelse (Røvik et al. 2014). I en annen fokusgruppe bekreftes dette synet fra pedagogene på egen innflytelse gjennom følgende uttalelse om å ta i bruk TL «*Men det e måten ting blir gjort på, at æ føle at no blei det bare dytta ned over hauet på oss... **NU** skal det gjøres*». Denne opplevelsen av at noen andre bestemmer over hvilken form undervisningen skal være, faller ikke i god jord. «*Dette **SKAL** dåkker gjøre. Da kjenne æ at æ blir irritert med en gang. Før æ like ikkje den der type styring*», kommer det fra en annen respondent. Her er det tydelig at lærere opplever at respekten for læreprofesjonen og pedagogisk frihet blir overskredet. Respondenten utdyper sine følelser ved å fortsette «*Litt derfor æ blei lærer, før æ skal kunne gjøre sånn som æ sjøl like, uten at det skal sitte en rektor eller en avdelingsleder å bestemme ka æ skal gjøre i timan mine*». Utsagn som dette viser at lærerne fortsatt oppfatter seg selv som de kyndige i skolespørsmål, noe som viser hvor sentral profesjonsdoktrinen har vært i norsk skole. Disse pedagogene har alle over 10 års partstid i skoleverket og er i så henseende godt sosialisert inn i lærerrollen. Her kan en trekke bånd langt tilbake i tid og se på hvilken posisjon læreren hadde i samfunnet. Det kan se ut til at det fortsatt ligger sterke historiske bånd i skolen, en stivhengighet tilbake til tidlige tiders lærerrolle.

Ut fra det kulturelle perspektivet vil ideer som kommer utenfra (som TL i dette tilfellet) sjelden føre til vellykket implementering. Dette fordi det kan være vanskelig å implementere, særlig der hvor de representerer brudd med eksisterende normer, verdier og

antakelser (Bang 2011). Slik jeg ser det vil ikke TL som metode i seg selv gi brudd på normer og verdier. I utgangspunktet virker metoden til å passe til avdelingen. Årsaken til avviket kan ligge i forventninger om «bottom- up» tankegangen i profesjonsdoktrinen, og at denne ennå er institusjonalisert blant SA lærerne. I samsvar med det Christensen (2015) beskriver som en organisasjons handlingslogikker, styrt av uformelle normer og verdier. Det som er verdt å merke seg her er at også lærerne er klar over at de i kraft av sin profesjon er lite mottakelig for endringer utenfra. En informant mener at lærernes holdninger til endringer vil avhenge av «... vi har fått være med på planleggingsstadiet.. at vi har fått en stemme med». Som kommentar til ideer som kommer innenfra uttaler en informant «JA, vi hiv oss rundt. Hvis noen har en ide så e alle med på den (pause).. **JA, det gjør vi.** Det e sjelden vi høre Nei, nei nei». En annen viser tydelig kjennskap til denne problemstillingen gjennom følgende refleksjon «Dæm (ledelsen) må være lur og få oss til å tru at vi har kommet opp med idean sjøl. Da gjør vi det gjerne». Dette sitatet er et eksempel på at lærerne selv ikke er ukjent med problemstillingen. At de ut fra egne erfaringer kan trekke den konklusjon at ideer utenfra ikke blir tatt inn, mens hvis en «lurer» lærerne til å tro at det er egne ideer, så vil implementeringen bli mye enklere.

Det at TL er tatt så lite i bruk av lærere på SA kan forklares ut fra kulturperspektivet. Organisasjoner er komplekse, og tidligere erfaringer vil speile forventninger til framtiden. SA lærerne har hatt en del negative erfaringer med innføringer av nye ideer, noe som vil påvirke deres holdninger til implementering generelt. I tillegg til dette tyder det på at profesjonsdoktrinen med forventninger til læreprofesjonen som den kyndige er institusjonalisert i avdelingen. I dette tilfellet kan slike tilfeller av stivhengighet virke som bremseklosser for endringer (Christensen T, 2015 s. 62).

4.3 Myteperspektivet

Opplæring og tilrettelegging er viktig for å gjøre ansatte på SA i stand til å ta i bruk «Trygg læring». Azzone og Poermo (2011) peker på læring som en av fire hovedkrefter som påvirker

endringsprosesser. Læring generelt er også et tema som respondentene kom innom under diskusjonen, hvor det ble det påpekt «også liker vi jo videreutdanning og lære noe nytt..». I en samtale hvor en lærer forteller om sin bruk av metoden, men stopper opp, følger kollegaen opp med «JA, Bare fortell mer – vi lære!». Disse utsagnene, og det faktum at flere på avdelingen tar og har tatt studier parallelt med jobbingen, kan indikere at det er en generell kultur for kompetanseutvikling på avdelingen. Dette tilsier at SA lærerne i utgangspunktet er positive til nye ting, og i forlengelsen av dette «Trygg læring».

En av fokusgruppene kom i sin samtale innom implementering av «Ny giv», et satsningsområde Troms fylkeskommune lansert noe tid tilbake. Oppfatningen var at implementeringen her ikke hadde vært vellykket. En av respondentene uttaler «*man når ikke å jobbe godt gjennom, så plutselig er begrepet ute, som va året før*». I uttalelsen ligger det erfaringer fra mange tidligere forsøk på implementeringer. Dette understøttes av utsagnet «*ja, det e noe nytt hele tiden.. sånn som prosjekt til fordypning som fag. Et fag som har endret seg hele tiden.. .det e sånne ting som æ blir lei av*». Her uttrykker læreren tydelig sin frustrasjon over endringene som aldri får satt seg. Tidligere erfaringer gjør at det utvikler seg en skepsis mot endringer. Spørsmålet er om TL er nok et prosjekt som blir liggende på overflaten i organisasjonen, frikoblet fra kjernevirksomheten (undervisningen). «Trygg læring» har som tidligere nevnt sitt utgangspunkt i en landsomfattende bevegelse. Metoden blir «tatt for gitt» til å være en god løsning uten at det stilles spørsmål med den eller at det skjer tilpasning av metoden. På den måten oppnår Breivang legitimitet utenfra ved å framstå som en moderne og framtidsrettet organisasjon, samtidig som de sørger for å skjerme kjerneaktiviteten som undervisningen. Lærerne oppfatter ikke ledelsen som tilstedeværende og drivere av implementeringen av bruk av TL. Den manglende oppfølgingen fra ledelsen kan ut fra myteperspektivet indikere at ledelsen forfekter at metoden er tatt i bruk utad, men ikke følger dette opp internt i organisasjonen (Christensen T, 2015). Lenge tenkte jeg at frikobling kunne være en forklaring på variasjonen i bruken av TL for SA lærerne. Men når ledelsen bestemte at «Trygg læring» skulle være tema på en planleggingsdag i mars, ble jeg i tvil om innsikten basert på myteperspektivet likevel var treffende.

En annen mulig årsak til at «Trygg læring» ikke er blitt implementert kan være at avdelingen gjennom utallige reformer og flytteprosesser har vært utsatt for så mange endringsprosesser, at de har blitt innovasjonstrøtt, og immune mot nye prosjekter (Røvik, 2007). Det kan imidlertid tyde på at dette ikke er tilfelle her, da SA lærerne omtaler TL som «*ville ha brukt den mer hvis æ hadde mer tima*» og «*hadde det vært problem i klassen*», men også med klare planer om at «*til høsten*» og «*bruke mer.. og sette i system i sin klasse*». Her ligger det en del uttalelser som viser at en har planer om å ta metoden i bruk en gang fram i tid. Et annet forhold kan være det at SA lærerne trenger å venne seg til tanken, eller *inkubasjonstid*, som Røvik kaller det ifølge virusteorien. Med det menes det at det vil ta en tid før metoden setter seg og slår ut i blomst. Befinner SA lærerne seg nå på et første stadium hvor begrepet «Trygg læring» må på plass, og at selve bruken vil komme etter hvert? Johansson (2002) påpeker at studeres ofte organisasjoner som ikke har nådd et institusjonalisert stadium. Det vil ta tid før «Trygg læring» er en naturlig del av SA lærernes undervisningspraksis.

Det er ikke mange som kunne fortelle noe om egne tilpasninger av metoden, eller translasjon. En respondent forteller imidlertid at vedkommende har tatt noen elementer av TL med seg ved å starte uka med å fortelle en ting om helga (selv om elevene ikke sitter i sirkel). Enn annen respondent svarte «*.. hvis æ skal ta den i bruk, vil æ plante den inn i nåkka anna*». Respondenten gir altså uttrykk for at metoden må tilpasses vedkommende undervisningspraksis om den skal bli tatt i bruk. Det er nettopp slik metoden er tenkt brukt, som en naturlig del av undervisningen. En slik tilpasning vil være det Røvik kaller for «translasjon». TL er ikke forsøkt kontekstualisert eller tilpasset de verdier som allerede er eksisterende på avdelingen, noe som vil være helt nødvendig hvis implementeringen skal være vellykket for lærerne på SA. For å muliggjøre en translasjon må «lokala aktören ha tillräckligt stor handlefrihet för att kunna ta hänsyn till lokala särdrag» (Johansson, 2002 s. 145). Det betyr at det må være aksept i organisasjonen for å gjøre tilpasninger av modellen til ønsket undervisningspraksis, ideen må «*oversettes til konkrete, lokale versjoner for i det*

hele tatt å kunne bli tatt i bruk» (Røvik, 2007 s. 321) . «Trygg læring» som ide er utviklet for skoler, noe som gjør at den i utgangspunktet er tilpasset undervisningsfeltet, kontekstualisert som en populær oppskrift. Således kunne en tro at metoden kan kopieres direkte og tas i bruk. En svært tydelig gjennomføringsmodell kan begrense SA lærernes muligheter til egen tolkning bli begrenset (Johansson, 2002). Opplæring i bruk av TL og oppfølging av TL fra miljøarbeider kan virke som en slik sterk gjennomføringsmodell, noe som i så tilfelle begrense SA lærernes egne tolkninger og handlingsrom. I intervjuene er det flere SA lærere som mener at bruken av TL er knyttet til kontaktlærer, noe jeg ikke kjenner igjen fra opplæringen eller i beskrivelsen av metoden. Opplevelsen av denne avgrensningen kan tyde på at SA lærerne ser begrensninger, istedenfor muligheter for egne tilpasninger. Skal implementeringen bli vellykket er det imidlertid er forutsetning at metoden oversettes. Det må en viss form for addering og fratrekke for tilpasning til egen undervisningspraksis (Røvik 2007). Nettopp fordi ideer, eller oppskrifter er så lett å forme er det naturlig for lærerne som de kyndige (profesjonsdoktrinen) å tilpasse metoden egen praksis. Slik som var tilfelle hos den læreren som snakket med klassen om helgens aktiviteter, men uten å sette dem i ringen. Vedkommende gjorde en delvis imitering (Christensen T, 2015 s. 94) av «Trygg læring».

Oppsummerte funn fra myteperspektivet viser at det på nåværende tidspunkt finnes få spor av **translasjon**. Derimot vil jeg si at det er tegn som tyder på **frikopling**. Ordet «Trygg læring» er flittig i bruk av ledelsen, men få i organisasjonen snakker om TL. Dette bildet er dog ikke entydig, all den tid «Trygg læring» var tema på en planleggingsdag. Til tross for at SA lærerne er positive til metoden, er den ikke ennå koblet til praksisfeltet. Dette er sammenfallende med **virusteorien**, som sier at det vil ta noe tid før praksisen er på plass. Implementering er en vanskelig prosess som tar tid. Johansson (2002, s. 136) mener at vurderinger av implementering ofte gjøres for tidlig, før de har nådd å bli institusjonalisert. I min studie er nok dette også tilfelle. Det blir derfor særlig viktig at ledelsen holder trykk og oppmerksomhet på fortsatt implementering av «Trygg læring».

4.3.1 Hvordan er klima for implementering?

For å gå mer i dybden på forklaringer på variasjon i bruk av TL ønsker jeg å bruke drøftinger av klima for implementering med modellen til Klein og Sorra (1996) som grunnlag. Der beskrives klima for implementering gjennom de tre stikkordene ferdigheter, motivasjon/demotivasjon samt fravær av hindringer. For å sørge for at SA lærerne hadde nødvendige ferdigheter til å bruke TL kjørte ledelsen på Breivang intensiv opplæring i bruk av metoden ved begynnelsen av skoleåret. Blant respondentene ble det pekt på som en styrke at vi lærere var gjennom samme kursrekken som eleven, og noen kunne ønske seg flere øvelser for å bli enda bedre i metoden. SA lærerne var imidlertid svært misfornøyd med tilretteleggingen av opplæringen i bruk av «Trygg læring». Den kom i en periode hvor det var svært travelt. SA lærerne var ferske på skolen og hadde mye nytt å forholde seg til, noe som i seg selv er ressurskrevende. Midt i denne travle oppstarten kom opplæringen i bruk av «Trygg læring». I tillegg ble opplæringen lagt til fordypningsøktene, et tidspunkt SA lærerne mente var svært uheldig. Misnøyen med opplæringen kommer til uttrykk gjennom utsagn som «... opplevdes som meningsløst å bruke så mye tid på det.. hadde ikkje tid til det i starten ..» og «...æ opplevde det som stressanes før mæ i en oppstartsperiode å skulle få opplæring.» På dette punktet var det bred enighet blant respondentene. Rammefaktorene opplevdes ikke bra fordi det ikke var ryddet nok tid til å gi ro rundt opplæringen. Det er heller ikke noe som tyder på at SA lærerne oppfatter ledelsen som støttende og tilstede i denne prosessen. På spørsmål om ros og oppfølging fra ledelsen svares det at «*det har ikke vært noen oppfølging i forhold til oss, slettes ikke noe ros før at vi tar det i bruk...*», noe som er et tydelig uttrykk for at SA lærerne ikke opplever at ledelsen har fulgt opp implementeringen.

Like viktig for klimaet for implementering er også ansattes motivasjon og fravær av hindringer. Det kan virke som om ledelsen har lyktes i å selge inn budskapet om bruk av TL. SA lærernes motivasjon for å bruke metoden er tilstede, og de har skjønnet at «Trygg læring» er viktig for skolen. En av respondentene uttaler om ledelsens holdninger til TL «*ligg der som en sånn dærre mantra... trygg læring, trygg læring.. blir uttalt i tide og utide*». Mange av

lærerne uttaler seg direkte positiv til innholdet i TL. Et eksempel på dette er en som sier «*Æ syns det e en bra metode..*» andre støttet dette ved å uttrykke «*æ syns TL e positivt. Ja absolutt*». Det synes som om de fleste lærerne er positive innstilt til TL, og at de har felles forventninger til at bruk av TL blir støttet av organisasjonen. De ser at metoden setter fokus på klassemiljøet, noe som de mener er bra for elevene. Til tross for de positive uttalelsene rundt TL som metode vil jeg samlet si at klima for implementering av metoden ikke var bra. Dette fordi lærerne har tidligere erfaringer som er negative samt at de var svært misfornøyd med måten opplæringen ble gjennomført på.

Klein og Sorra (1996 s. 9) pekte også på en annen viktig faktor som påvirket implementering knyttet til: *“Innovation-values fit describes the extent to which targeted users perceived that use of the innovation will foster the fulfillment of their values”*. For å få et innblikk i verdisynet ba jeg SA lærerne om å peke på typiske verdier for avdelingen. På spørsmålet trakk gruppene fram «likeverd», «positivt elevsyn» samt «sette elevene i fokus». Alle disse utsagnene støtter verdier som jeg vil si passer til de verdiene som ligger til grunn for TL. En kan imidlertid ikke være sikker på at disse uttalte verdiene er avdelingens bruksverdier, eller om de bare er forfektete verdier (Bang, 2011). Forskningen jeg har foretatt gir meg ikke svar på dette da jeg ikke har produsert data som avdekker avdelingens bruksverdier. Selv om de forfektete verdiene er nokså entydige, så dukket det opp et annet utsagn i en annen setting: «*... det e så mye fjas på de eleven. Det er noe med alle! (oppgitt sukk)*». Dette kan ikke sies å være et udelt positivt elevsyn, fordi det her ligger er en underliggende følelse av å problematisere elevene. Som en helhet tyder svarene fra respondentene på et positivt elevsyn. Det betyr at det er samsvar med avdelingens forfektete verdier og verdiene som er knyttet opp mot metoden TL.

Ut fra modellen til Klein og Sorra (1996) ser det ut til at klima for implementering ikke har vært det beste. Dette med bakgrunn at SA lærerne mente at tilrettelegging var dårlig og at oppfølging av ledelsen som mangelfull. Erfaringer fra tidligere kan også være av betydning i forhold til implementeringen. Modellen til Klein og Sorra (1996) viser dette gjennom stiple

linje tilbake fra erfaringer av effektiviteten til tidligere innovasjoner vil påvirke klima for implementering. Dette kan oppsummeres i følgende uttalelse fra en respondent om det å starte med noe nytt «... må rammen rundt være der før at ting skal funke, fra start dag 1. Så er det nesten sånn at hvis du ikke får det til med en gang, så er løpet kjørt..». I en slik uttalelse ligger det mye erfaringer fra tidligere implementeringer. Totalt sett kan det se ut til at klima for implementering ikke har vært bra, men at innovasjonens verdier passer med avdelingens.

Et godt samsvar med verdiene, men svakt klima for implementering, vil føre til «employee frustration and disappointment» (Klein, et al., 1996 s. 1065), det vil si sporadisk og inkonsekvent bruk av TL. Ansatte blir engasjert, men mangelfull opplæring og oppfølging er ikke tilstrekkelig til konsekvent bruk, dette til tross for at verdiene er i samsvar med avdelingens. Resultatet i følge teorien er også i samsvar med mine funn. Dårlig klima for implementering men samsvar verdier gir sporadisk og svært personavhengig bruk av «Trygg læring».

4.3.2 Institusjonelle logikker

Med et stort fokus på frafall i videregående skole har oppmerksomheten på hva som skal være formålet med undervisningen dreid seg noe bort fra faglige fokus, til «gjennomstrømning». Dette kommer nok som en naturlig følge av at skoler er fleksible organisasjoner som søker aksept fra omgivelsene, slik myteperspektivet peker på. Innad i skolen er det en oppfatning av at faglig nivå er senket, en endring som ikke er ønsket velkommen av lærerne. I en fokusgruppe kom denne samtalen:

«Men får de for gode karakterer?»

«Ja»

«Synes vi det er greit?»

«Nei»

Respondentene kommenterer videre inn på tema når de henvises til en pensjonert kollega: *«Han så lærerperspektivet over hele sin yrkeskarriære. Han va kritisk til at vi på en måte senker kravet til karakteran. Det e æ redd førr at vi gjør»*, og påstanden blir støttet av de andre i fokusgruppa. Det diskuteres videre at det ikke regnes som akseptabelt i organisasjonen å sette karakteren IV (ikke vurdert). Lærerne føler seg presset til å sette bedre karakterer på elevene nå, enn de mener ble gjort noen år tilbake. Dette understøtter «gjennomstrømning» som en ny institusjonell logikk i lærerjobben. Noen av informantene mener at dagens lærerjobb er *«... 30 % pedagoga og 70 % psykologa, til tider»*. Lærernes opplevelse av dårligere faglig nivå hos elevene underbygger den nye logikken «gjennomstrømning» i skolen i forlengelsen av «Trygg læring» som metode. En dreining bort fra «høyt faglig fokus». Dette oppleves som en «sannhet» innen skolesystemet og ble senest nevnt av Laila Lerum, tidligere rektor ved Porsgrunn videregående skole, på et foredrag på Breivang tirsdag 3. mai 2016. I læreprofesjonen generelt er det en oppfatning av at det faglige nivået på elevene er blitt senket over de siste årene. Det ser ut til at vi i undervisningssektoren er klar over dette, noe som registrerer som et nytt sannhetsbilde, en ny institusjonell logikk.

Besharov og Smith (2014) ser på hvordan mangfoldige institusjonelle logikker påvirker organisasjonene. Implementering av «Trygg læring» representerer slik jeg ser det den nye logikken «gjennomstrømning». Denne er nå i «konflikt» til den historisk viktige logikken «høyt faglig fokus». Klassemiljø og samspill gir ikke i utgangspunktet avvikende instruksjoner for handling i forhold til faglig fokus. Dette bekreftes gjennom utsagn som *«Trygg læring» trur æ e veldig positivt.. æ trur faktisk man bruke han mer og sett det i system i sin klasse»*. Flere uttaler seg direkte positivt om metoden. Det kan være at skolen som organisasjon har gjort tilpasning til de institusjonelle omgivelsene, slik at vi over år har dreid vår institusjonelle logikk bort fra først og fremst å være kunnskapsformidlere, til å ha mer og mer fokus på gjennomstrømning. En slik nivåsenkning er et klassisk eksempel på hvordan en organisasjon, en bransje tilpasser seg sine institusjonelle omgivelser.

Hvis den institusjonelle logikken «høyt faglig fokus» ikke er forenelig med logikken «gjennomstrømning» som TL legger opp til, da kan SA lærerne komme til å slite med avvikende mål, så vel som ulike strategier for hvordan nå disse målene. Ved en tilstand med flere logikker men at TL er forenelig med faglig fokus, kan det bli noe konflikt, men den vil antagelig være minimal. Logikkene oppleves som likeverdige og skaper ingen interne stridigheter på rangering seg imellom. De er forenelig, så uavhengig av hvilken logikk en går for, vil dette være i samsvar med andre logikkers interesser.

Fordi det ser ut til å være samsvar mellom verdiene i de to logikkene, så vil jeg med utgangspunkt i modellen til Besharov og Smith (2014) oppsummere med at innføring av TL gir minimal eller ingen konflikt med SA lærerne. I svarene fra respondentene var det heller ingen negativt holdninger å spore angående «Trygg læring». Dette er også sammenfallende med modellen til Besharov og Smith (2014) under det de definerer som «Aligned». Ut fra denne teorien skulle det ikke være noen hindre for at TL ble tatt i bruk av lærerne på SA, det ser derfor ut til å ikke være samsvar mellom teorien til Besharov og Smith og de resultater jeg finner i min forskning.

Trygg læring er helt tydelig i tråd skolens forfektete verdier ved at det skrives om det på skolens hjemmeside, elever og lærere kurses i metoden og en egen miljøarbeider har i sin stilling å være pådriver av metoden. Slike nedskrevne regler er regulative element, som en av pilarene til Scott. Når det gjelder skolens bruksverdier, avdekket jeg gjennom intervjuene noe som var uventet. Flere av fokusgruppene trekker fram at de ikke ser samsvar mellom de verdiene som forfektes i TL, og måten ledelsen framtrer i forhold til lærerne. Slike handlinger finner en igjen under tankerekken til det kulturelle perspektivet, som har sin klare kobling til den normative pilaren. Respondentene setter både et kritisk blikk og fleiper med det de oppfatter som manglende samsvar mellom ledelsens forfektete verdier og bruksverdier. Noen uttaler med en latter om en episode fra ledelsen «det va ikkje akkurat trygg læring». Dette underbygges ved uttalelsen «Vi har lært metoden, men vi opplever ikke Trygg læring fra ledelsen». En respondent mener at dette er så viktig at:

«Æ syns det e en bra metode, kan godt brukes. Men, men.. hvis vi skal bruke det, og hvis ledelsen ønsker at vi skal bruke det, så må ledelsen bruke den selv. De må bruke det mot vår avdelingsleder og de må bruke det mot alle de ansatte».

Samtidig ser flere SA lærere koblinger mellom opplegg på OU tur i Riga og TL, og opplever at også øvrige kollega på Breivang har TL som en del av sin identitet i sin tilnærming til oss nye lærere, noe de mener er svært positivt.

SA lærerne undrer seg over at bruken av TL ikke er mer synlig i organisasjonen. Det uttales om TL«.. pussig..... ikke noe snakk om. Vi har ikke lært noe av dæm, ikke åpen diskusjon», og det avfeies «nei, de snakke ikke om TL i matpausen, nei – nei». Etter litt nøling er det en som kommenterer at «æ trur dæm bruke det... sett det gjennom vinduan. Man ser jo alt her på huset». SA lærerne har i liten grad hørt snakk om og sett bruk av «Trygg læring» på skolen, tvert imot er det noen som sier at «æ har ikke fått en følelse av at de bruke det (TL) hardt og mye. Førre å si det sånn». I følge myteperspektivet vil det ligge slike kognitive vurderinger bak SA lærernes vurdering. Jeg ble sittende igjen med et åpen spørsmål. I hvilken grad bruker de andre lærerne på Breivang «Trygg læring»? Dette vet jeg for lite om. SA lærerne registrerer lite bruk av metoden blant øvrige kollegaer på skolen.

5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg søkt å **«forklarer variasjon i bruk av «Trygg læring» hos lærerne på Service og samferdsel?»**. Kvalitativ metode gir ikke generaliserbare resultater, men det ga meg muligheten til å gå i dybden for å finne årsaker til at bare 1 av 9 lærere på tidspunktet for innsamling av data hadde tatt metoden i bruk.

Hyppigheten i reformer og andre mindre tiltak har gjort lærerne på SA «reformtrette». De har tidligere erfart at før et prosjekt er implementert i organisasjonen, så er et nytt ett på gang.

Lærerne er klar over at «Trygg læring» er et satsningsområde på Breivang, og at ledelsen har bestemt at de skal bruke metoden. Oppfølgingen av metoden, samt oppfølging av ledelsen ved starten av implementeringen, var lærerne misfornøyde med. Dette kombinert med tidligere erfaringer fra stadig endringer, gjør at avdelingen ikke hadde et godt klima for implementering. De verdiene som ligger til grunn i TL passer med de forfektede verdiene til lærerne på SA. Det blir imidlertid påpekt manglende samsvar mellom ledelsens forfektede verdier og bruksverdier, og SA lærerne tolker dette avviket som manglende troverdighet i bruk av «Trygg læring» som satsningsområde i organisasjonen. Lærerne på SA undrer seg også over at metoden er så lite synlig anvendt i organisasjonen for øvrig, da sett bort fra initiativ fra ledelsen. Holdningene til bruk av TL hos SA lærerne er positive, og verdiene til metoden er samsvarende med den institusjonelle logikken «høyt faglig fokus».

Klassisk instrumentell ledelsesstrategi ser ikke ut til å ha de forventede effekter. Her kan det tyde på at, det slik virusteorien antyder, vil ta tid fra inkubasjon til virkning. Trolig vil flere SA lærerne etter hvert ta i bruk metoden. Her kan det som Røvik (2007) viser til øke sannsynligheten for bruk om man oversetter og kontekstualiserer «Trygg læring» slik at den tilpasses undervisningspraksisen til SA lærerne. Det ser ut til at lærerne opptrer autonome. De forfekter profesjonsdoktrinen, hvor de som de kyndige i skole spørsmål bør drive fram endringer.

Til syvende og sist vil en vellykket implementering være betinget av at lærerne oppfatter det som naturlig og ønskelig å bruke metoden. For at dette skal skje, er det vesentlig at verdiene til «Trygg læring» er gjennomgående i hele organisasjonen. Først da vil lærerne på SA ha «Trygg læring» som en naturlig del av sin arbeidshverdag.

Nylig ble det lagt fram en forskningsrapport om skolekvaliteten i videregående skole (Falch, et al., 2016). Denne viste særlig nedslående resultater for de tre nordligste fylkene.

Reformer og prosjekter ser ikke ut til å hatt ønsket effekt i skolen. Dersom jeg skulle foreslå noen videre studier, så kunne det ha vært av interesse å se nærmere på prosessen i forkant av valg av ulike prosjekter/tiltak i skolen. I samsvar med nyinstitusjonell teori er det mye som har vært «tatt for gitt», noe som har resultert i at skolen har vært utsatt for utallige reformer og mindre prosjekter (Røvik 2014). Jeg mener at fokuset nå må flyttes fra slutfasen til startfasen. Vi vet at implementering ofte mislykkes, derfor må en blir mer kritisk til hva som skal innføres. I forlengelsen av dette er det to spørsmål jeg synes er særlig interessante.

Hvem tar avgjørelsene om ulike nye prosjekter i skolen (Kunnskapsdepartementet/ fylker/ rektorer/ lærere) og hvilke refleksjoner og vurderinger ligger bak avgjørelsene?

5.1 Kritikk av studien

For å belyse et tema best mulig er det viktig å ha flest mulig innfallsvinkler faglig. Jeg har som tidligere nevnt brukt «organisasjonsteoretiske» i min studie. Det ville også ha vært av interesse å tatt et dykk inn i tema som ledelse og gruppepsykologi. Begge disse feltene ville gitt meg nyttig kunnskap om hvilken prosess lærerne på SA er gjennom, og vil nok også gitt meg bedre forståelse for problemstillingen. Likeledes burde jeg sjekket ut hvordan de øvrige lærerne på Breivang forholder seg til «Trygg læring», fordi de generelle holdningene til metoden antagelig vil ha innvirkning på SA lærernes holdninger.

En mulig feilkilde i oppgaven er all «støyen» rundt det å starte på en ny arbeidsplass, som antagelig har påvirket bruken av «Trygg læring». Det vil ta tid før noe nytt er innarbeidet. For å trekke konklusjoner om utfallet av implementeringen burde jeg hatt et betraktelig lengre tidsperspektiv på oppgaven.

Ut fra et etisk perspektiv opplever jeg det som lite heldig for lærerne på SA å få avdekket at TL i så liten grad er tatt i bruk. Dette med hensyn til hvilket blick skolens ledelse får på SA lærerne som gruppen. Likeledes var det vanskelig å trekke fram SA lærernes opplevelse av ledelsens verdisyn. Dette var et forhold jeg ikke så komme den gangen jeg valgte min problemstilling, men som jeg i dag kjenner veldig sterkt på. I forskning kan en ikke velge de svarene en får. Etter å ha avveid litt att og fram har kommet til at det blir riktig å ta fram alle forhold, også de som oppleves som vanskelige.

6 Referanser

Azzone, G. og Palermo, T. 2011. Adopting performance appraisal and reward systems. *Journal of Organizational Change*. No 1 2011, ss. 90-110.

Bang, Henning. 2011. *Organisasjonskultur*. Oslo : Universitetsforlaget, 2011.

Besharov, Marya og Smith, Wendy. 2014. Multiple institutional logics in organizations: Explaining their varied nature and implications. *Academy of Management Review*. 2014, ss. 364-381.

Breivang, hjemmeside skole. www.breivang.vgs.no. [Internett]
<http://www.breivang.vgs.no/Omskolen/Pedagogiskplattform/tabid/1060/Default.aspx>.

Brønnøysundregistrene. 2016. Nøkkelopplysninger fra enhetsregisteret. [Internett] 9 April 2016. <https://w2.brreg.no/enhet/sok/detalj.jsp?orgnr=997517105>.

Christensen T, Engeberg M, Læg Reid P, Roness P, Røvik. 2015. *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo : Universitetsforlaget, 2015.

Elvekrok, Ingunn. 2006. *Medvirkning - mer enn medvirkning*. Drammen : Norges handelshøyskole, 2006.

Euris, Everett og Furseth, Inger. 2014. *Masteroppgaven*. Oslo : Universitetsforlaget, 2014.

Falch, Torberg, Bensnes, Simon og Bjarne, Strøm. 2016. *Skolekvalitet i videregående opplæring*. Oslo : Kunnskapsdepartementet, 2016.

Greene, Melanie. 2014. *On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Indiser Research*. Newfoundland : The Qualitative Reprot 2014, Volume19, 2014.

Greenwood, Royston, et al. 2008. The SAGE handbook of organizational institutionalism. [bokforf.] Patricia Thornton og William Ocasio. s.l. : SAGE Publications Inc., 2008, ss. 99-122.

Halkier, Bente. 2012. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo : Gyldendal Akademiske, 2012.

- Jacobsen, Dag Ingvar. 2013.** *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand : Høyskoleforlaget, 2013.
- Johansson, Roine. 2002.** *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen.* Lund : s.n., 2002.
- Klein, Katherine og Sorra, Joann Speer. 1996.** The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review.* 1996, ss. 1055-1080.
- Neumann, Cecilie og Neumann, Iver. 2012.** *Forskeren i forskningsprosessen.* s.l. : Cappelen Damm AS, 2012.
- Powell, Walter og DiMaggio, Paul. 1991.** *The New institutionalism in organizational Analysis.* Chicago : The University of Chicago, 1991.
- Røvik, Kjell Arne. 1998.** *Moderne organisasjoner.* s.l. : Fagbokforlaget, 1998.
- Røvik, Kjell Arne. 2007.** *Trender og translasjoner.* s.l. : Universitetsforlaget, 2007.
- Røvik, Kjell Arne, Eilertsen, Tor Vidar og Furu, Eli Moksnes. 2014.** *Reformideer i norsk skole.* Oslo : Cappelen Damm, 2014.
- Thornton, P. og Ocasio, W. 2008.** Kap 3: Institutional logics. 2008.
- Thornton, Patricia, Ocasio, William og Lounsbury, Michael. 2012.** *The Institutional logics perspective.* s.l. : Oxford University, 2012.
- TryggLæring. 2016.** [Internett] 9 April 2016.
https://www.facebook.com/TryggLaring/info/?tab=page_info.
- TryggLÆring. 2016.** [Internett] 9 April 2016. <http://www.trygglearning.no/>.
- Årsrapport, TryggLæring. 2013.** s.l. : Trygg Læring, 2013.

Vedlegg 1

Samtale i fokusgruppe

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan dere som lærere på service og samferdsel forholder dere til implementeringen av «trygg læring» undervisningspraksisen. Intervjuet vil foregå i to bolker.

DEL I

Innledningsspørsmål:

- Er lærere på service og samferdsel positivt innstilte til endringer?

TEMA SOM JEG ØNSKER AT DERE SKAL DISKUTERE

1. Hva opplever dere er formålet med å bruke «trygg læring»?
2. Hvordan synes dere at opplæring i «trygg læring» har vært?
3. Hvordan oppfatter dere ledelsens holdninger til «trygg læring» (støtte, oppfølging, kontroll, ros, tilrettelegging i hverdagen)
4. I hvilket omfang har dere tatt i bruk «trygg læring»? Hvis dere ikke har tatt det i bruk, hvorfor ikke?
5. Har dere gjort egne tilpasninger av «trygg læring» som forbedrer/forenkler metoden?
6. Løser «trygg læring» problemer /gjør hverdagen enklere?

DEL II

- Innledning av Trine om bedriftskultur.

TEMA SOM JEG ØNSKER AT DERE SKAL DISKUTERE

7. a) List opp en til to verdier som dere mener er viktig for SA? (se eget løsningsark)
b) Gitt disse verdiene. Nevn eksempler på normer
8. Passer metode og innhold i «trygg læring» med de verdiene vi har på SA?
9. Opplever dere at «trygg læring» er verdt innsatsen i forholdt til bruk av ressurser og tid?
10. Hvordan opplever dere at andre forholder seg til «trygg læring»? Hvilken innvirkning kan dette ha på deres bruk og holdningene til bruk av «trygg læring»?

Tusen takk for hjelpen☺

Hva er organisasjonskultur?

Til oppgave 7

Hva er organisasjonskultur? Definisjonen til Bang 1995

«Sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene»

Verdier – ofte abstrakte idealer. De gir «moralsk» ramme rundt mål og aktiviteter. De grunnleggende etiske verdiene som SA lærere mener er viktig, og verdt å streve etter.

Normer – bestemte prinsipper eller regler som SA lærere forventes å følge (bygger på verdiene). Viser hva som anses som akseptabelt og uakseptabelt. Regler mellom SA lærerne for hva som er greit/ikke greit å mene, gjøre og uttale.

NB! Dere skal ikke ta stilling til hvilke som er viktigst. Bare komme opp med verdier for SA.

Verdi for SA lærere	Norm for hva som er greit å mene, gjøre og uttale for SA	Norm for hva som <u>ikke</u> greit å mene, gjøre og uttale for SA

