

Læring uten støttehjul

Rektors perspektiv på videreføringen av Respektprogrammet



Kåre Andreas Folkvord

MASTEROPPGAVE I AKSJONSLÆRING FOR LEDERE

HSL-FAKULTETET

NOVEMBER 2013

Sammendrag

Hva tenker rektorer om videreføringen av utviklingsprosjekter når det eksterne fokuset er avsluttet? Hvordan lærer skolen videre når støttehjulene er skrudd av? Skolens hverdag kan framstå som sammensatt og kompleks. Med bakgrunn som rektor i skolen er kravet til utvikling og endring stort.

«Change in education is easy to propose, hard to implement, and extraordinarily difficult to sustain» (Hargreaves, Fink 2006, s. 1). Mange rektorer og skoler opplever at utviklingsarbeid er hardt og krevende arbeid som tar lang tid.

Krav til elevenes psykososiale miljø jf. § 9a i opplæringsloven har resultert i at mange skoler har startet aksjoner knyttet til implementering av Respektprogrammet i regi av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitet i Stavanger. Etter en definert implementeringsperiode på to år driver skolene den videre utviklingen selv. Med utgangspunkt i egne erfaringer fra videreføringen av Respektprogrammet har jeg stilt spørsmålet om hvordan det har gått med andre skoler i egen kommune i denne delen av utviklingsprosessen. Hva har de gjort? Hva har de lært og hva tenker de er lurt å gjøre framover? Framstår skolene som lærende i denne fasen av en utviklingsprosess?

For å få svar på dette har jeg intervjuet fire rektorer i egen kommune ved skoler som har avsluttet implementeringen av Respektprogrammet. Alle rektorer har deltatt i hele utviklingsprosessen ved egen skole. De er alle representanter for skoler som er inne i sin videreføring av Respektprogrammet. Gjennom et semistrukturert livsverdenintervju har jeg fått innblikk i rektorenes livsverden og hvordan de tenker i den pågående videreføringsfase av Respektprogrammet.

Funn viser at rektorene gir tilbakemeldinger på at egen rolle og holdning til Respektprogrammet har stor betydning for videreføringen. Erfaringer som gjøres i initieringsfasen og implementeringsfasen har betydning for hvordan programmet videreføres. Funn i prosjektet tyder også på at rektors verdsettende ledelse og fokus på verdier og relasjoner har stor betydning for videreføringen av Respektprogrammet. Med utgangspunkt i utvalget av respondenter kan det ikke konkluderes med at skolene framstår som lærende organisasjoner, men flere skoler viser tydelig spor av læring i videreføringsfasen.

Forord

Denne masteroppgavens tema dreier seg om «læring uten støttehjul». Gjennom rektors beskrivelse har mitt utgangspunkt vært å se etter kjennetegn hos skoler som opplever at Respektprogrammet blir videreført ved egen skole flere år etter at definert implementeringsperiode er over.

Studien er gjort ved fire skoler i Sandnes kommune. Jeg vil takke mine respondenter og gode rektorkollegier for at dere ville dele deres reflekterte tanker og erfaringer og dermed bidra til denne studien.

Jeg vil også takke Siw Skrøvset ved UiT for veiledning og faglig støtte. Framovermeldingene har vært konstruktive og til god hjelp i prosessen.

En takk også til egen familie som har støttet meg hele tiden og ikke minst mine gutter som indirekte satte meg på sporet av tema i prosjektet.

Sandnes, 15. november 2013

Kåre Andreas Folkvord

INNHold:

Sammendrag	2
Forord	3
Innhold	4
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	7
1.2 Presentasjon av eget prosjekt.....	7
2 Teori og sentrale begreper	8
2.1 Ulike fase i endrings- og utviklingsprosesser.....	8
2.1.1 Initiering	8
2.1.2 Implementering.....	10
2.1.3 Videreføring	11
2.2 Faktorer som påvirker videreføringen	12
2.2.1 Motstand.....	14
2.2.2 Oversettelse	14
2.2.3 Kapasitet.....	15
2.3 Lærende organisasjoner.....	15
2.3.1 Begrepet.....	15
2.3.2 Fem disipliner for utvikling av lærende organisasjoner	16
2.3.3 Andre perspektiv på Lærende organisasjoner	18
2.4 Et perspektiv på kunnskap.....	19
2.5 Ledelse i skolen	19
2.5.1 Læringsledelse i læringsorganisasjoner.....	20
2.5.2 Rektors rolle og respektprogrammet	22
2.6 Respektprogrammet.....	23
2.6.1 Faglige hovedprinsipp	23
2.6.2 Skoleomfattende program	24
2.6.3 Prosjektgrupper og skoleklynger	24
2.6.4 Faser i prosjektet.....	25
2.6.5 Læringsarenaer	25
2.6.6 Veiledning	25
2.6.7 Respektprogrammet ved egen skole.....	25
3 Metode	27

3.1	Aksjonslæring og aksjonsforskning	27
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.2.1	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	28
3.2.2	Utvelgelse av respondenter.....	29
3.2.3	Min posisjon- nærhet eller distanse?	29
3.2.4	Om maktforhold i intervjusituasjonen.....	31
3.2.5	Valg av sted	31
3.3	Informert samtykke og etiske vurderinger.....	32
3.4	Konfidensialitet og etiske vurderinger	32
3.5	Pålitelighet og gyldighet.....	33
3.6	Analyse og transkripsjon	33
4	Funn	34
4.1	Bakgrunn for oppstart med respektprogrammet	34
4.2	Rektors opplevelse av engasjement, motkrefter og medkrefter.....	34
4.3	Synlige kjennetegn på respektprogrammet i dag.....	35
4.4	Rektors forhold til respektprogrammet i dag.....	36
4.5	Det som er gjort i videreføringsfasen	37
4.6	Det som er lært i videreføringsfasen	38
4.7	Hva som er lurt å gjøre i videreføringsfasen	39
4.8	Faktorer som kan påvirke videreføringen.....	41
5	Analyse og drøfting av funn opp mot forskningsspørsmålene	42
5.1	Bakgrunn for oppstart med respektprogrammet	42
5.2	Rektors opplevelse av engasjement, motkrefter og medkrefter.....	42
5.3	Synlige kjennetegn på respektprogrammet i dag.....	43
5.4	Rektors forhold til respektprogrammet i dag.....	44
5.5	Det som er gjort i videreføringsfasen	44
5.6	Det som er lært i videreføringsfasen	46
5.7	Hva er lurt å gjøre i videreføringsfasen	47
5.8	Faktorer som kan påvirke videreføringen.....	48
6	Drøfting av sentrale funn opp mot problemstilling	50
6.1	Ledelse- relasjoner og verdier	50
6.2	Nyansatte	50
6.3	Betydningen av en god start	50
6.4	Effektive skoler	51

6.5	Synet på kunnskap.....	51
6.6	Spor av læring i videreføringsfasen.....	52
7	Oppsummering	54
7.1	Metodekritikk.....	54
7.2	Videre forskning	55
7.3	Noen betraktninger om videreføring av utviklingsprosesser og metaforen « å sykle uten støttehjul»	55
Referanser.....		57
Vedlegg		
Vedlegg 1	Informasjonsbrev med samtykkeerklæring	
Vedlegg 2	Intervjuguide	
Vedlegg 3	Godkjenning fra NSD	

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Da mine egne barn lærte å sykle, brukte de støttehjul. De var i en endrings- og utviklingsfase. Støttefunksjonene i form av voksne som sprang etter på sykkelstiene var mange og oppfølgingen var tett. Etter hvert mestret de balansekunsten, og da ble støttehjulene skrudd av. Da startet det virkelig tunge læringsarbeidet. På skjermet asfaltert vei gikk syklingen veldig fint, men på turer i terreng og i møte med uforutsette hindringer gikk det fort galt. Mange fall og mye plaster. Dette ble et tankekors for meg som leder og rektor. Kan vi tenke på samme måte i forhold til skoler? Jeg opplever at det er et stort fokus på organisasjoner som lærer, på prinsipp for implementering, på oversetterrollen til skoleleder, på god og rett kompetanseheving. Glemmer skolen videreføringen av innovasjoner og igangsatte program? Er organisasjonene lærende også i denne fasen?

1.2 Presentasjon av eget prosjekt.

Utvikling og endring er kjente begreper i norsk skole. Kravet til elevenes psykososiale miljø jf. § 9a i opplæringsloven har resultert i at mange skoler starter aksjoner knyttet til implementering av forskjellige program

Vår skole startet i 2009 opp med programmet *Respekt* i regi Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved UiS. Heretter omtalt som NSLA. Denne endring- og utviklingsprosessen definerer jeg som min aksjon. Vi bygget vår egen struktur for utvikling i samsvar med prinsipper for aksjonslæring og hadde samtidig en tett oppfølging fra NSLA som fulgte vår satsing gjennom skolering og veiledning.

Vår skole har avsluttet vårt nære samarbeid med NSLA i forhold til innføring av Respektprogrammet. Vi er nå som skole inne i vår egen videreføringsfase.

Hvordan har det gått med andre Respektskoler i egen kommune? Hva har skoleledelsen gjort i etterkant for å sikre videre utvikling i forhold til programmet Respekt? Problemstilling i mitt prosjekt er: Hvilke kjennetegn kan vi finne hos skoler som opplever at Respektprogrammet blir videreført? Blir programmet videreført på en lærende måte? Kjernen i mine forskningsspørsmål er å fokusere på hva skolene har gjort for å videreføre Respektprogrammet, hva skolen har lært i denne videreføringsfasen og hva de tenker er lurt å gjøre framover?

Videre avgrensning av oppgaven vil presenteres innledningsvis til hvert hovedkapittel.

2 Teori og sentrale begreper

Jeg vil i denne delen presentere utvalgte teorier og sentrale begreper som er knyttet til disse. Utvalg av teorier er gjort med utgangspunkt i problemstilling og mine forskningsspørsmål.

2.1 Ulike faser i endrings- og utviklingsprosesser

Endrings- og utviklingsprosesser i skolen kan inndeles ulike faser og modeller. Miles mfl. (1987) synliggjør de ulike stadiene i et utviklingsarbeid. Stadiene definerer de som en initieringsfase, implementeringsfase og institusjonaliseringsfase. De opptrer ikke isolert og er ikke statiske i forhold til hverandre. Fasene beskrives som en sirkulær prosess og opptrer sammenhengende. Fullan (1991) har en tilsvarende 3-deling av utvikling- og endringsprosesser, men med «kontinuitet» som en siste fase. Roland (2011) påpeker at beslutninger som tas i en tidlig fase ved et utviklingsarbeid kan ha følger for arbeidet med de påfølgende faser.

Mitt fokus er knyttet til videreføringen av Respektprogrammet ved utvalgte skoler i egen kommune. Videreføringen av implementerte utviklingsprogram kan i stor grad sammenlignes med inndelingene som blir presentert av Miles (1987) og Fullan (1991)

Fullan (1991) viser til tiden det tar fra en starter opp med initieringen, implementering til utviklingsprosessen har blitt institusjonalisert i organisasjonen. Han viser til at utviklingen ved moderate utviklingsarbeid kan ta 3-4 år. I forhold til store omstillinger kan det ta mellom 4-10 år. Han løfter også fram de ulike fasene i et utviklingsarbeid, at disse er dynamiske og henger sammen. Han påpeker at endringen er en prosess og ikke en hendelse.

2.1.1 Initiering

'Initiation is the process leading up to and including the decision to proceed with implementation» (Fullan 1991, s. 50)

Initieringen er en viktig fase som er starten på en utviklingsprosess. Før initieringen starter vil det være klart hva som skal utvikles. Initieringen er det stadiet der en har ambisjoner om å forbedre sin egen praksis. Ved initieringsfasen defineres hva som er selve utviklingen. Skolen må etablere en forpliktelse i hva endringen skal bestå i.

Skandsen, Wernæss, Lindvik (2011) viser til viktigheten av å kartlegge skolens forutsetninger for utviklingsarbeidet. De viser også til flere faktorer som en forutsetning for å lykkes med initieringsarbeidet. Skoler som klarer å lage et godt grunnlag for utvikling lykkes ofte med å kombinere to parallelle og motsatte prosesser. Tilpasning til eksterne krav og evnen til å

stimulere personalets skapende evne. Fullan (1991) viser til at den beste starten på et utviklingsarbeid kombinerer faktorene *relevance*, *readiness* og *resources*. *Relevance* inkluderer samspillet av personalets *need*, klarhet og tydelighet overfor utviklingsarbeidet. *Readiness* henspiller på aktørens kapasitet og evne til å ta til seg utviklingsarbeidet. *Readiness* kan ha både et individ- og et organisasjonsnivå. Er endringen fornuftig? Er rammebetingelsene til stede? Er endringen fornuftig? For en organisasjon kan fokus på kulturen være sentral. Passer kulturen inn i dette utviklingsarbeidet? Er de fysiske rammebetingelsene på plass? Har organisasjonen ryddet plass og gitt handlingsrom til utviklingsarbeidet? *Resources* dreier seg om organisasjonens behov for å klargjøre tilgjengelige ressurser og støttefunksjoner. Selv om ambisjonen om utvikling er godt utviklet i organisasjonen, så er ikke tilstrekkelige ressurser tilgjengelige. Aktører i utviklingsarbeid kan i mange tilfeller undervurdere behovet for tilstrekkelige ressurser knyttet til utvikling og endring (Fullan 1991).

Fullan (1991) framhever kombinasjonen av *Relevance*, *readiness* og *resources* ved oppstarten av et prosjekt.

Skandsen mfl. (2011) påpeker at ved en initieringsfase ved utviklingsprosesser må det skapes et grunnlag i organisasjonen for kreative prosesser. Det må bygges en forståelse og innsikt mot nye holdninger og ny atferd. Prosessene kan ha et utspring i å gi handlingsrom til kreativitet. De presiserer viktigheten av at lærerne blir gitt handlingsrom og framstår som aktører i utviklingsprosess. Ved initieringsfasen framhever også Skandsen mfl. (2011) viktigheten av å bygge ned interessemotsetninger i personalgruppen og ha system og rutiner for å håndtere konflikter. De skisserer videre fire råd og kjøreregler som sentrale ved initieringsfasen av et utviklingsprosjekt:

- *At skolene ikke baserer endringene bare på ytre krav, men balanserer dem med skolens behov.*
- *At skolene har en klar strukturert tilnærming til forandringen, blant annet gjennom å vite hva man ønsker med endringen*
- *At skolene bruker en aktiv sentral støtteperson som forstår innovasjon*
- *At skolene har en god kvalitet på innovasjonen.*

Fullan (1991) nevner forholdet mellom initiering og implementering som løst koblet. Han trekker fram at en prosess ved initieringsfasen kan generere mening eller forvirring, kan generere forpliktelse eller fremmedgjøring. Kvaliteten på de ulike fasene inngår i hverandre

gjennom dynamiske prosesser og kvaliteten i de ulike fasene kan ha påvirkning for kvaliteten ved overgang til neste fase.

2.1.2 Implementering

Ved oppstart på implementeringsfasen har initieringsfasen dannet grunnlag for en kurs på utviklingsarbeidet. Her er stadiet for nye aksjoner. Roland (2011) viser til evnen som organisasjonen og aktørene må ha for å omsette abstrakte ambisjoner inn i en organisasjon. Han nevner videre kravet som stilles til ledere i forhold til å forstå og lede endringsprosessen slik at dette inkluderer hele organisasjon.

Definisjonen er kompleks og har blitt et vanlig uttrykk for endring og utvikling i skolen.

Fullan 2007 (I Roland 2011, s.12) definerer begrepet :

« Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change»

Fixen m.fl (2005, s. 5) definerer begrepet som: “ *..a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions*”.

Fullan (1991) viser til ulike faktorer som påvirker prosessen i forhold til implementering. Han viser til 9 kritiske faktorer som igjen er inndelt i 3 hovedkategorier. Den første dreier som om karakteristiske trekk av utviklingsprosjektet. Den andre dreier seg om lokale roller. Den tredje tar for seg eksterne faktorer. De mest karakteristiske beskrivelsene som jeg velger å trekke fram er knyttet til «Characteristics of change» (Fullan 1991, side 68). Han viser til faktorene *need, clarity, complexity og quality/practicality*.

Need-faktoren retter søkelyset mot at utviklingsarbeid må være forankret i et behov hos alle aktører i prosjektet. Roland (2011) viser til at det kan være kompliserende faktorer i forhold til at et ensidig utviklingsfokus vil kreve prioritering av ulike typer behov som til enhver tid vil være i organisasjonen. Andre utfordringer er at det kan være vanskelig å definere hva behovet er ved oppstart av et implementeringsarbeid. Fullan (1991) trekker fram at behovet må være tilstede i hele organisasjonen med dets involverte aktører når utviklingsprosessen skal implementeres.

Clarity-faktoren (klarhet) er knyttet til innsikt og forståelse av det å være aktør i et utviklingsprogram. Dette kan dreie seg om at målet kan ligge klart, men interne drøftelser kan føre til endring av veivalg. Behovet for klarhet, kunnskap og forståelse for involverte parter er viktig.

Complexity-faktoren dreier seg om kompleksiteten ved selve utviklingsarbeidet. Dersom veivalget er utydelig og målsettingen er utydelig vil det føre til problemer i selve implementeringsarbeidet. Fullan (1991) peker videre på at uklare utviklingsforsøk har konsekvenser for sikkerhet og kan generere frustrasjon hos aktørene som er deltakere i prosjektet. Roland (2011) viser til at kompleksiteten har ulike resultat. Enkle program har en enklere form som kan være lettere å få satt ut i praksis, mens resultatet kan utgjøre små forskjeller. Komplekse utviklingsprosesser har mulighet til å oppnå mer, men arbeidet som legges ned og eventuelle feil som gjøres kan gi større konsekvenser.

Skandsen mfl. (2011) er tydelig på at aktører i utviklingsprosjekt må holde fast i prosessen mye lengre enn det som er vanlig. De viser også til at ferdighetene med å arbeide med et utviklingsprosjekt, forståelse og viktighet av arbeidet er nødvendig i denne fasen. De viser også til at interne forhold på skolen, krav og støtte utenfra er kritiske faktorer. Skandsen mfl. (2011, s. 24) viser til faktorer som de trekker fram som viktige i forhold til implementeringsarbeidet. De er:

- *klar rollefordeling med hensyn til ansvar*
- *en blanding av støtte og krav*
- *relevant og god utvikling av de ansattes kompetanse*
- *belønninger for lærerne tidlig i prosessen med tanke på dagens vanlige oppgaver*

2.1.3 Videreføring

Basert på egne erfaringer og inntrykk har denne fasen i en utviklingsprosess tradisjonelt hatt et noe nedtonet fokus. Den har ut fra egne observasjoner og inntrykk fra ulike sammenhenger blitt definert som en del av og en naturlig slutt på en implementeringsfase.

Fullan (1991) viser til viktigheten av at fasene i en endrings- og utviklingsprosess sees på som dynamiske prosesser og ikke framstår som lineær med en tydelig start og slutt.

Fullan (1991) bruker begrepet kontinuering om den siste fasen i et utviklingsprosjekt. Miles (1986) sin inndeling er i stor grad identisk med denne. Han omtaler den siste fase i et utviklingsprosjekt som institusjonaliseringsfasen. I mitt masterprosjekt har jeg i møte med mine respondenter brukt begrepet videreføringsfasen. Dette har jeg sett på som nødvendig og det har blitt gjort for å sikre god kommunikasjon om feltet, samt sikre en forståelse av hvilken periode i utviklingsprosjektet som har fokus. Denne erkjennelsen og erfaringen gir også en støtte i forhold til oppgavens problemstilling.

Skandsen mfl. (2011, s. 24) viser til Ekholm og Trier (1987) sin definisjon av begrepet:

«Når den nye prosessen, produkt eller kapasitet brukes på en rutinemessig måte i institusjonen, og er akseptert av brukerne som noe normalt som en forventer vil fortsette. Innovasjonen er tilpasset organisasjonen og dens regelverk...»

Som definisjonen tilsier blir utviklingsarbeidet ved skolen ikke lenger sett på som noe nytt. Det har blitt del av en etablert praksis. Skandsen mfl. (2011) viser til at denne fasen tradisjonelt ikke får nok oppmerksomhet. Videreføringen i en organisasjon skjer videre uten ekstra støtte og krav. Den generelle tanken er at etter at implementeringen er over går jo ting helt av seg selv. Skandsen mfl. (2011) viser til egne skoleutviklingsprosjekt der denne perioden har vært et kritisk stadium i utviklingsprosessen.

Skandsen mfl. (2011, s. 24) viser til studien *The Dissemination Efforts Supporting School Improvement* (DESSI) der forfatterene Hubermann og Crandall (1982) konkluderer følgende: “Taking institutionalisation for granted – assuming somewhat...magically that it will happen by itself...is naive and usually self –defeating”.

2.2 Faktorer som påvirker videreføringen

Fasene i et utvikling- og endringsarbeid er som nevnt en dynamisk prosess. De ulike valg som tas og de aksjoner som gjøres kan ha innflytelse på neste fase.

«Berman and McLaughlin (1978a, pp. 166.83) found that projects that were not implemented effectively were discontinued (as would be expected), but they also found that only a minority of those that were well implemented were continued beyond the period of federal funding” (Fullan 1991).

Fullan (1991) viser til at mangel på kontinuering i all hovedsak var mangel på de samme årsakene som påvirket og drev implementeringen framover. Han viser at de samme sentrale faktorene *need, clarity, complexity og quality/practicality* ved implementeringsprosesser ble tydelige definert.

Fullan (1991) beskriver videre at mangel på interesse til å finansiere disse prosjektene og mangel på penger for etterutdanning og støtte av personalet ved skolen, signaliserte en ende på implementeringsperioden. Mangel på interesse og støtte fra skoleeier i forhold til de som tidligere var engasjert i prosjektet var også en annen årsak til mangel på kontinuitet

«The problems of continuation is endemic to all new programs irrespective of whether they arise from external initiative or are internally developed»

Fullan (1991) viser til Huberman og Miles (1984) som peker på at kontinuitet i en utviklingsprosess avhenger av om endringen blir bygd inn i strukturen gjennom overordnede planer, budsjett og timeplaner etc. At en gjennom implementeringen har bygd opp skolens kompetanse til å stå på egne ben, bygd gode prosedyrer og system for å drive utviklingen videre og ikke minst kunne skolere nyansatte lærere og skoleledere og gjennom det hindre at turnover blir en kritisk faktor.

Når vi snakker om kontinuitet som den tredje fase i planlagte utviklingsprosesser, så framholder Fullan (1991) viktigheten av at disse ikke er lineære. Alle faser må aktørene være bevisste på fra begynnelsen av et utviklingsarbeid og hele tiden ha disse med seg i prosessen. Han viser videre til at en av de mest kraftfulle faktorene som kan redusere en god kontinuitet er turnover blant skolens pedagogiske personale og ikke minst skolens ledelse. Han viser også til Huberman og Miles (1984) som påpeker at få program tar høyde for utskifting i personalgruppen.

Roland (2011) viser til forholdet mellom programlojalitet og tilpasning til lokale forhold som en faktor ved implementeringsfasen. I og med at fasene i en utviklingsprosess må sees i sammenheng (Fullan 1991) vil også dette framstå som en faktor i videreføringsfasen. Roland (2011) viser til Fixen m.fl. (2005) som fremhever viktigheten av at programmer er grundig implementert før det gjennomføres endringer og tilpasninger. Roland (2011) viser videre til Hajnal mfl (1998) som trekker fram at skoler og lærere som var nøye med å implementere etter planen oppnådde større effekt enn de som avvek fra det planlagte.

En annen faktor som Fullan (1991) trekker fram som kritisk for videreføringen av utviklingsprosesser er hvordan vi tenker om forholdet mellom videreføringen og den framtidige virkelighet. Et viktig moment ved videreføringsfasen er hvordan aktørene i utviklingsprosessen tenker framover. Det innebærer å ha et fokus og metaperspektiv på den framtidige virkelighet. Det å forstå at videreføringsfasen ikke er slutten på prosjektet. Fullan (1991) trekker fram individene i utviklingsarbeidet som gjennom deltakelse i utviklingsprosessen gjør at de på sikt arbeider bedre og blir aktører i forhold til at praksisen utvikles videre.

I Skandsen mfl. (2011) blir institusjonaliseringsfasen definert som en overgang mellom en smal tilnærming til en fullskalaspredning som vil involvere alle aktører. De trekker også fram at kritiske faktorer som belønningssystemer, ekstra ressurser og andre støttetiltak vil reduseres og i mange tilfeller forsvinner helt.

2.2.1 Motstand

Skogen (2004) viser til viktigheten ved utviklingsprosesser av å ha kunnskap om motstand og barrierer. Han viser til at motstand mot endring og utvikling er vanlig i de fleste organisasjoner. Det etableres mekanismer for selvbevaring og motstand mot endring. Skogen (2004) viser til fire kategorier barrierer: Psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. Roland (2011) viser til Burke (2008) som forklarer at det ikke nødvendigvis er endringen i seg selv som skaper motstanden, men det å måtte erstatte noe velkjent og utprøvd med noe som er ukjent. Hargreaves (1994 i Roland 2011) trekker fram begrepet *balkanisering* som et uttrykk for en lærerkultur som ofte kjennetegnes av mindre og rivaliserende undergrupper. Disse framstår med sterke felles verdier og holdninger som kan være til hinder ved utviklingsprosesser. Roland (2011) viser til at motstand i organisasjoner utgjør et hinder for en vellykket utviklingsprosess

2.2.2 Oversettelse

Røvik (2007) viser til at organisasjoners kapasitet og kompetanse til å oversette ideer blir en stadig viktigere ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføringen. Han viser videre til at mange mislykkede ideoverføringer i mange tilfeller skyldes dårlig oversettelsesarbeid. Et eksempel som blir trukket fram er at oversetter ikke klarer å lage en god nok presentasjon av en vellykket praksis som er identifisert og som skal overføres til egen virksomhet. Han trekker ideens oversettbarhet som en viktig årsak. Er ideen kompleks øker faren for dårlig oversettelse. En annen årsak er at oversetter ikke får med seg alle relevante forhold og ikke har nødvendig kjennskap til organisasjonen der ideen skal praktiseres. Røvik (2007) trekker også fram at dårlig oversettelse kan ha sin årsak i mangler ved implementeringen. Der ideer ikke helhjertet blir oversatt til konkrete eksempler som kan danne grunnlag for øving og læring og blir organisatorisk praksis. Han viser videre til at evnen til å lage gode oversettelser av praksis og ideer, er en kritisk faktor som kan bidra til å forklare både suksesser som fiaskoer. Røvik (2007, s. 325) viser til at organisasjonsideer i stor grad må oversettes og konkretiseres når de skal tas i bruk i organisasjoner. « De er som «halvfabrikater» som nødvendigvis må «pakkes ut» og «ferdigstilles» lokalt». Han viser til økt behov for lokale oversettelser.

2.2.3 Kapasitet

Roland (2011) viser til skolenes kapasitet som en viktig faktor ved gjennomføring av krevende endrings- og utviklingsprosesser. Begrepet defineres som: «The skills, motivation, knowledge, and attitudes necessary to implement innovations, which exist at the individual, organization, and community levels (Wandersman mfl. 2006, s. 789 i Flaspohler mfl. 2008). Roland (2011) viser til at kapasitet viser seg på individ-, organisasjons- og samfunnsnivå og kan framstå som både generell og spesifikk. Han trekker videre fram at faktorene knyttet til kapasitet virker sammen. Roland (2011) trekker fram generell organisasjonskapasitet som et uttrykk for effektiv ledelse, en god organisasjonskultur, en tydelig visjon, ressurser og aktørenes evne til å framstå kollektivt. Han viser videre til kunnskap og forståelse av selve utviklingsprosessen, evne til å gjennomføre prosessen og holdninger til utviklingsprosessen som et uttrykk for individuell, generell kapasitet. Kapasitet blir med utgangspunkt i definisjonen et uttrykk for skolens kompetanse gjennom kunnskap og ferdigheter, skolens verdier synliggjort gjennom gode holdninger og motivasjon hos alle aktører for å gjennomføre selve utviklingen.

2.3 Lærende organisasjoner

Et viktig fokus i min oppgave er å finne ut om Respektprogrammet blir videreført ved utvalgte skoler på en lærende måte. Jeg vil i denne delen presentere teorier og betraktninger som jeg vurderer som sentrale for min problemstilling knyttet til dette spørsmålet.

2.3.1 Begrepet

Wadel (1997) viser til utfordringene mange organisasjoner står overfor med hensyn til å etablere lærende kulturer som kan sikre utvikling og fornyelse. Wadel (2008) trekker fram begrepet lærende organisasjoner som en *læringsmessig organisering* som dreier seg om igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Læringsmessig organisering må i følge Wadel (2008) ha sin støtte fra en læringskultur som verdsetter og prioriterer læring. Hans perspektiv på lærende organisasjoner er at disse har kjennetegn på læringsforhold med fokus på sosiale relasjoner og foregår i nettverk og grupper i organisasjonen.

Senge (2004) sin definisjon på begrepet er: «*Lærende organisasjoner er organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag*»

Et annet sitat fra Senge (2004, s. 18) illustrer også en forståelse av begrepet: «*En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den.*»

Wadel (2008) viser til at Senge sitt perspektiv kan framstå som en «visjon» og at dette har å gjøre med en kontinuerlig «bevegelse» mot en lærende organisasjon. Roland (2011) trekker fram at å bygge lærende organisasjoner gir personalet mulighet til å utvikle seg, kreativitet oppmuntres, ambisjonene oppleves som kollektive og utvikling skjer med utgangspunkt i et fellesskap.

I Wadel (2008) blir Garvin (1993) sitt fokus på lærdom trukket fram. Lærdommen som organisasjon skaffer seg må bli oversatt til atferd. Han definerer begrepet lærende organisasjoner (Garvin 1993, s.80 i Wadel 2008): «*En lærende organisasjon er en organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og å overføre kunnskap – og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskap og innsikt*». Lærende organisasjoner dreier seg om læring og hvor organisasjonsendring baseres på læring og ny kunnskap (Hustad 1998 i Wadel 2008).

Som Wadel (2008) presiserer er et viktig kjennetegn ved alle disse perspektiver på lærende organisasjoner, at de er i kontinuerlig bevegelse mot mer læring. «Lærende organisasjoner kjennetegnes ved å være kontinuerlig lærende med hensyn til læringsledelse. Og lærende organisasjoner kjennetegnes ved å være kontinuerlig lærende med hensyn til læring om endring. Lærende organisasjoner kjennetegnes også ved å være kontinuerlig lærende med hensyn til læring om læring» (Wadel 2008, s.114).

I Glosvik mfl (2009, s. 4) blir formålet med utvikling av lærende organisasjoner trukket fram: «...å bli en mer lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes, som grunnlag for en bedre opplæring for eleven».

2.3.2 Fem disipliner for utvikling av lærende organisasjoner

Senge (2004) sitt perspektiv på lærende organisasjoner har flere felt eller disipliner. Det første feltet er knyttet til individuelle ferdigheter. Det andre feltet er knyttet til våre mentale modeller, med nye omstendigheter for nye tankemønstre. Det tredje feltet har fokus på viktigheten av felles visjoner. Det fjerde har et relasjonelt fokus og fokuserer på det å lære i

lag. Den femte disiplinen er knyttet til en systemisk tenkning som danner en helhet og som binder de andre disiplinene sammen.

Systemisk tenkning er av Senge definert som den femte disiplinen. Denne binder alt sammen og danner helheten. Teorien har et systemisk fokus. Det søkes forståelse for de store sammenhenger, ikke bare små saksforhold. Med et systemisk fokus blir det lettere mulig å få overblikk over helheten og enkeltdeler samtidig. Aktører må se seg selv som del av både problem og løsningen innenfor helheten. Aktører tar del i utformingen av omgivelsene.

Personlig mestring er knyttet til individuelle ferdigheter og utvikling av egen personlig visjon. Dette innebærer ferdigheter til å vurdere den framtiden vi ønsker opp mot de ressursene som kreves for å nå målene. Personlig mestring blir dermed en kombinasjon av å være visjonær og realistisk. En god organisasjon legger til rette for personlig vekst og gode læringsprosesser som bygger på fornuft og intuisjon. Senge (2004) poengterer at personlig mestring er en viktig forutsetning for en lærende organisasjon, men ikke en garanti. Et element er sammenhengen mellom enkeltindivider som er i læring og læringen i hele organisasjonen. Forpliktelsen mellom individ og organisasjon er stor.

Mentale modeller blir utviklet når fellesskapet løfter fram de grunnleggende oppfatningene som organisasjonen bygger på. «Vi må oppgi mentale modeller som domineres av hendelser til mentale modeller som erkjenner langsiktige endringsmønstre og de underliggende strukturene som skaper mønstrene (Senge 2004, s.209). Mentale modeller er hvordan vi fortolker virkeligheten og våre omgivelser. Senge (2004) viser til at en lineær tenkning dominerer de fleste mentale modeller. Mentale modeller dreier seg om å reflektere over våre antakelser, vår oppfattelse av virkeligheten og være åpne for påvirkning og læring av andre.

Felles visjon - Senge (2004) viser til at en visjon ikke er en ide, men snarere en kraft hos alle mennesker. Lærende organisasjoner utvikler felles forpliktende visjoner som løftes fram. De danner et grunnlag for å strebe etter framtiden vi ønsker oss. Felles visjoner har stor innflytelse på utviklingen av en organisasjons identitet. «Visjoner virker oppmuntrende. De tenner gnisten og skaper den begeistringen som løfter organisasjonen opp fra det hverdagslige» (Senge 2004, s.214)

Gruppelæring dreier som at læring skjer i et fellesskap. «Gruppelæring er denne prosessen med fininnstilling og utvikling av lagets evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker» (Senge 2004, s.238). Senge viser til at disiplinen har tre kritiske dimensjoner: Behovet for å tenke og reflektere over innsiktsfulle og komplekse spørsmål, behovet for innovativ og koordinert samhandling og den påvirkning som gruppemedlemmene øver på andre grupper. Gruppelæring sees på som en kollektiv disiplin. En lærende organisasjon er avhengig av at grupper kan lære.

2.3.3 Andre perspektiv på Lærende organisasjoner

Fullan (2003 i Roland 2011) viser til at skolen i liten grad har utviklet seg i retning av å være lærende. En utvikling mot en lærende organisasjon forutsetter en endring i lærerrollen. Han viser til viktigheten av lærerne i større grad må være aktører i prosessene og ta del i alle elementer ved utviklingen. Fullan (2003 i Roland 2011) framholder etablering av gode samarbeidskulturer internt og ved arenaer utenfor egen arbeidsplass som viktig for å skape gode utviklings- og endringsprosesser. Lærernes kunnskap om de ulike kontekstene som skolen befinner i og relasjoner til elever, foreldre og samfunnet knyttet til skolen er viktige elementer. Fullan (2003 i Roland 2011) viser til at lærerne må inneha nødvendig kompetanse om utvikling- og endringsprosesser for bedre å mestre prosessene.

Roland (2011) trekker inn begrepet «Professional Learning Communities» (PLC) (Stoll og Lois 2007) som overlappende og i stor grad er knyttet til begrepet «en lærende organisasjon».

“A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning oriented, growth promoting way; operating as a collective enterprise” (Stoll mfl. s. 223, I Roland 2011, s. 42)

PLC kan da forstås som lærere i gruppe som deler praksiserfaringer, som reflekterer over disse og vurderer tiltak. Roland (2011) viser til at forståelse av begrepet innebærer at lærerne lærer i konteksten til skolen og at det kollektive har stort fokus. PLC kan presenteres gjennom fem punkt (Hord 2004, Lois mfl 1995 i Roland 2011): Felles visjon og verdier med fokus på elevenes læring, kollektiv ansvarlighet for elevenes læring, profesjonelt reflekterende miljø, et samarbeid med fokus på utvikling av felles mål, gruppe og individuell læring i en kollektiv ramme som sikrer at drøftinger og diskusjoner når ut til hele fellesskapet. Roland (2011) viser videre til Stoll mfl (2006) som også trekker inn faktorer som tillit, respekt, støtte i kollegiet, inkluderende deltakelse med andre aktører, nettverksbygging og partnerskap som også karakteriserer «Professional Learning Communities».

2.4 Et perspektiv på kunnskap

Vygotsky (1978) beskriver elevenes læring gjennom å bevege seg utenfor det som en allerede kan. Dette perspektivet har overføringsverdi i forhold til hvordan også voksne lærer.

Vygotsky (1978) kaller dette området for den nærmeste utviklingssone. Han trekker fram at i avstanden mellom det som en person kan og det som kan oppnås ligger kilden til ny læring.

Wadel (2008) snakker om læring i nettverk og team som en samhandlingsprosess. Han definerer denne prosessen som en forlengelse av kunnskap. Medlemmene i et nettverk eller team viderefører den kunnskapen som andre deltakere tidligere har lagt fram. På mange måter representerer denne samtalen en dynamikk som bringer kunnskapen videre. Han nevner videre at læring i team i form av forlengelse av kunnskap, er en grunnleggende dynamikk i teamet. Han snakker om læring i forlengelse av kunnskap som et relasjonelt begrep som har med utvikling av kunnskap i sammen med andre.

2.5 Ledelse i skolen

«...leadership is to this decade what standards were to the 1990s if we want large-scale, sustainable reform» (Fullan 2005, s xi i Preface)

Ledelse i skolen har stort fokus. Fra mitt ståsted og med utgangspunkt i prosjektets problemstilling er ledelse sentralt. Mitt fokus er ikke et søk etter rett og galt sett opp mot et fasitsvar, men er knyttet til hva rektor tenker og opplever. Det finnes omfattende litteratur om ledelse. Jeg vil avgrense med utgangspunkt i problemstillingen og vil ha et særskilt fokus på ledelse i læringsorganisasjoner sett opp mot forskning og ledelse som er relatert til implementering og videreføring av respektprogrammet.

Møller (2006) viser til endringer i begrepene og utfordringen med å komme fram til en entydig definisjon av ledelse. Hun beskriver mangfoldet gjennom presentasjon av ulike betegnelser og retninger som : »Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringscentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse» (Møller og Fuglestad 2006, s. 29). Møller (2006, s. 30) beskriver ledelse: «...som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og den relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en

bestemt organisasjon gir..» De viser videre til at skoleledelse ikke kan forstås uavhengig av konteksten. Ledelsesfunksjonen i skolen har stort fokus, er komplisert, sammensatt og i perioder motsetningsfylt. De viser til at mange oppgaver konkurrerer om begrenset tid. Dette kan føre til en opplevelse av krysspress. Møller og Fuglestad (2006) trekker fram det distribuerte perspektiv som et bidrag til å forstå ledelse som en samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen. De viser til begrepet som et analytisk begrep. Ledelse blir dermed ikke en oppskrift på organisering, men et teoretisk grunnlag hvor hvordan vi tenker omkring ledelse. Stortingsmelding nr. 30 (2004) nevner kriterier og beskriver god skoleledelse som: Evne til å være interessert i elevenes læring, evne til å bidra aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis, evne til å holde elevene i fokus, evne til å dele makten og skaper et klima der utprøving og det å ta sjanser blir verdsatt. De tar seg tid til å bygge gode relasjoner med de ansatte, elever og foreldre. «...skoleledere ved slike skoler evner å bygge gode skoler opp som en lærende organisasjon..» (Stortingsmelding nr 30. 2004).

2.5.1 Læringsledelse i læringsorganisasjoner

Ledelse er sentralt i lærende og reflekterende organisasjoner. «Organisasjoner trenger ledelse» (Wadel 1997, s. 40). Ledere trenger å være bevisst sin rolle og ha kompetanse knyttet til lederoppgaven. Senge (2004) stiller spørsmålet om hvorfor ikke flere velger å utvikle lærende organisasjoner når den framstår som foretrukket? Han mener at lederskapet er en viktig årsak til dette. Lærende organisasjoner innebærer et nytt syn på lederskap. Senge (2004) viser til at de fem grunnleggende læringsdisipliner i lærende organisasjoner også er viktig for den som skal lede.

Læringsledelse blir en måte å se virkeligheten på som hele tiden dreier seg om å sette medarbeidere i stand til å gjøre noe som de ikke mestret tidligere (Senge 2004)

Wadel (2008) viser også til ulike tradisjonelle perspektiver på ledelse der fokuset i stor grad er knyttet til lederen. Han viser videre til at tradisjonell ledelse faller inn under følgende fem kategorier (Jacosen og Thorsvik 1997, s. 338 i Wadel 2008): « Ledelse som formell posisjon, ledelse som den personen som betegnes som leder, ledelse som de roller eller funksjoner som er knyttet til stillingen, ledelse som den måten lederen utfører jobben på og ledelse som den effekt som lederens arbeid og atferd har på virksomheten». Som Wadel (2011) presiserer har ikke læring noe fokus i disse kategoriene.

Wadel (2008) fremhever at lærende organisasjonskulturer krever en kunnskapsorientert ledelse som integrerer ledelse og læring. Wadel (1997) viser til to typer pedagogisk ledelse.

Den reproduktive ledelse har som siktemål læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Lederen har de gode svar og ferdige løsninger på problemet. Den produktive pedagogiske ledelse gir rom for undring og gode spørsmål som et grunnlag for å få i gang refleksjonsprosesser. Den produktive pedagogiske ledelse vil dermed indirekte utvikle myndiggjorte og ansvarsbevisste aktører som er et viktig grunnlag i lærende utviklingsprosesser.

Wadel (2008) viser til viktigheten av at formelle ledere i lærende organisasjoner framstår som tydelige læringsledere. Han viser også til at ledelse kan foregå på alle nivå. Også medarbeidere i en lærende organisasjon vil kunne framstå som læringsledere overfor medarbeidere. Hardgreaves og Fullan (2012, s.160) beskriver profesjonelle kulturer og trekker fram viktigheten av at relasjonen mellom ledelse og de som blir ledet er gjensidig. «One of the hardest parts of any professional work is «managing up» - dealing with the people above you».

Møller og Fuglestad (2006) viser til at de personlige egenskapene til en leder er viktige, men er tydelige på at de ikke er statiske. De utvikles også i de relasjoner man inngår i. Som Wadel (1997) poengterer er ledelse et mellommenneskelig forhold. Ledelse blir i denne sammenheng ikke personifisert som en person, men et uttrykk for de relasjoner som settes i gang i lærende og reflekterende organisasjoner.

Stjernstrøm og Skrøvset (2010) viser til Starrin (2007) som trekker fram to forskjellige tilnærminger som leder i møte mellom mennesker. Som motsats til en «pyramidal» *paternalistisk* ledelsestilnærming, framheves den *empowerment pregede* tilnærmingen som mulighet til å fremheve menneskers likeverd (Stjernstrøm og Skrøvset 2010). Skrøvset (2008) viser til *Skolevandring* som et aktivt redskap for skoleledelsen til å drive utvikling i skolen. Gjennom en «forstyrrelse», som har til hensikt å følge opp medarbeidere i praksisfeltet og gjennom påfølgende treffpunkt, reflektere og drøfte egen vanetenkning og rutiner og på bakgrunn av denne prosessen velge å endre atferd. Behovet for å bli sett og for vise sine kvaliteter som pedagog er viktig. Det er samtidig også viktig at skolens ledelse får nødvendig informasjon fra praksisfeltet og får mulighet til å være synlig både overfor elever og de ansatte ved skolen. Skrøvset (2008) viser til at lærere som ble eksponert for skolevandring opplevde å bli sett i enkeltsaker samt å få støtte og hjelp til videre utviklingsarbeid. Skolevandringen gav rektor et bedre grunnlag for å følge opp lærerne.

Roald (2004) trekker fram fire kjennetegn på skoler som lærende organisasjoner. Han viser til at disse skolene i stor grad lykkes med å etablere en balansegang i møte mellom erfaring og forventning, aksjon og refleksjon, struktur og kultur, interne og eksterne impulser. Han viser videre til ledelsens evne til å involvere de ansatte, elevene og foreldrene i utviklingsprosessen som en viktig forutsetning for skape en lærende organisasjon. Tre forhold mener Roald (2000 i Roald 2004) er viktig for å fremme involveringen: Hvordan ledelsen setter sammen arbeidsgruppene, hvordan en forbereder problemstilling som skal drøftes og hvordan drøftinger gjennomføres.

Verdsettende ledelse er annet aspekt ved ledelse i lærende organisasjoner som jeg ønsker å ta med. Verdsettende ledelse har et empowermentperspektiv med ambisjon om å stimulere læringskraft og hverdagskraft (Skrøvset og Tiller 2011). «Verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet, verdsetter det positive og ser hvordan framtida kan skapes ut fra nåtida» (Ghaye 2008 i Skrøvset og Tiller 2011, s. 11).

2.5.2 Rektors rolle og Respektprogrammet

Midthassel og Ertesvåg (2009) viser til at alle aktører i et utviklingsarbeid lettere involverer seg i arbeidet når de ser at rektor er involvert. De viser til to aspekter som er viktig i et utviklingsarbeid: at rektor er involvert i prosessen og at rektor planlegger og strukturer arbeidet med prosessen (Larsen 2005; Midthassel 2006 i Midthassel og Ertesvåg 2009). Rektor må være bevisst sin egen rolle og inneha viktig kompetanse om fagfeltet som skal utvikles og kompetanse om lærende utviklingsprosesser.

Skandsen mfl. (2011) viser også til kompetanse om selve læringen som viktig og framholder at skal en lykkes må både lederen og medarbeideren ha kunnskap om utviklingsprosessene.

Midthassel og Ertesvåg (2009) gjennomførte en undersøkelse om utfordringer ved implementering av et skoleomfattende endringsarbeid. Arbeidet tok utgangspunkt i erfaringer fra gjennomføringen av Zero-program. Dette programmet har mange av de samme elementene som Respektprogrammet. Deres funn konkluderte med ledelse som den viktigste faktor for en vellykket prosess. De framholdt to viktige dimensjoner av ledelse som viktig. 1. Administrativ med organisatorisk tilrettelegging og oppfølging. 2. Evnen til å stimulere personalet ved skolen til forpliktet innsats. En videre refleksjon av disse funnene viser viktigheten av at det er knyttet gode relasjoner mellom rektor og lærerne. De skoler som hadde problemer med utviklingsarbeidet hadde utfordringer i ledelsen i begge disse

dimensjonene. Midthassel og Ertesvåg (2009, s.12) viser til at faktorene i et implementeringsarbeid er viktig, men: « ..Samspeillet mellom faktorene og hvordan disse er mediert gjennom rektors ledelse er avgjørende for vellykket implementering....»

Roland (2011, s. 58) viser til Leithwood og Beatty (2008) som beskriver tre viktige områder som har betydning for en suksessfull ledelse: 1) Å sette retning gjennom felles visjon og mål, 2) å utvikle mennesker gjennom å bygge kapasitet over tid i organisasjonen og gi støtte og emosjonell stimulering, 3) å redesigne organisasjonen gjennom etablering av gode samarbeidskulturer, strukturer og gode system.

Andreassen mfl. (2009) viser til at skoleledere står i et krysspress mellom den populistiske, politiske ideologien og den forskningsbaserte kunnskap. De trekker videre fram at skoleledere trenger å avklare om lojaliteten skal være knyttet til politiske trender eller mot forskningen som fremmer en god skoleutvikling. Roland (2011) viser til Fullan (2007) som beskriver rektorrollen som en kompleks rolle som har blitt pålagt mange nye oppgaver de senere år. Roland (2011) beskriver videre at mengden av oppgaver og forpliktelser kan redusere evnen til å lede og gjennomføre utviklingsprosesser.

2.6 Respektprogrammet

Skoleutviklingsprogrammet *Respekt* ble opprinnelig utviklet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (NSLA). Det bygger på nasjonal og internasjonal forskning og erfaring. Respektprogrammet skal arbeide mot en endring og forbedring av skolars praksis knyttet til mobbing, konsentrasjon og disiplin. Programmet er ikke et manualstyrt program, men baserer seg på sentrale prinsipper (autoritative voksne, bredde, konsistens, kontinuitet) og har en klar skisse for implementering og iverksetting (Roland og Vaaland 2011).

2.6.1 Faglige hovedprinsipp

Autoritative voksne – en voksenrolle som kjennetegnes ved en kombinasjon av varme og myndighet. Programmet viser til at autoritative voksne opptrer som tydelige ledere i sitt klasserom, utvikler gode relasjoner til alle elever slik at de er i posisjon til å lede og korrigere elevatferd (Roland og Vaaland 2011).

Bredde – angir viktigheten av at programmet gir ringvirkninger over et stort område, at det arbeides parallelt mot mange sider ved organisasjonen. Dette sikrer at endringer får mulighet til å slå rot og bli en del av den daglige struktur og drift. Med bredde menes at programmet skal involvere alle av skolens aktører (Roland og Vaaland 2011).

Konsistens – Programmet skal arbeide for en skole der ting henger i sammen. En skole som framstår solid og profesjonell internt og i møte med elever og foreldre. Der kollektive holdninger og gode relasjoner skal prege de ansatte i møte med elever og foreldre. Respekt skal oppmuntre til en integritet som dreier seg om respekt for kollegaer og vedtak (Roland og Vaaland 2011).

Kontinuitet – Programmet skal sikre kontinuitet slik at utviklingsarbeidet får tid til å sette læringsspor. Kontinuitet i arbeidet gjør utviklingsarbeid mulig. Programmet er tydelig på at videreføringen er viktig i et utviklingsarbeid (Roland og Vaaland 2011).

2.6.2 Skoleomfattende program

Programmet skal involvere hele skolemiljøet med elever, foresatte og alle ansatte på alle nivå med ambisjon om å heve kvaliteten på skolen på individnivå, klassenivå og skolenivå.

Et sentralt område i programmet er utvikling av en tydelig og respektfull skoleledelse og utvikling av lærerens møte og tydelige ledelse av elevene (Autoritative voksne). Roland (2007 i Roland 2011) viser til at dette er viktig prinsipp for voksenledelse som har positiv effekt på elevene.

Respektprogrammet er organisert etter en integrert modell. Skolens eksisterende system knyttet til samhandling og læring i personalet nyttes i utviklingsprosessen.

Respektprogrammet vil også inngå som en del i lovpålagte fora som Fau, Elevråd, Skolemiljøutvalg og Samarbeidsutvalg ved skolene (Roland og Vaaland 2011)

2.6.3 Prosjektgrupper og skoleklynger

Gjennom deltakelse i respektprogrammet plikter rektor å opprette prosjektgrupper ved egen skole som sammen med skolens ledelse leder og er ansvarlig for den videre gjennomføringen av programmet. Når skoler inngår en avtale om å delta i programmet er NSLA ansvarlig for programmet og gir støtte til skolene i utviklingsprosessen. Den gis samlet til en gruppe skoler. Denne skoleklyngen forplikter seg videre til samarbeid i prosessen gjennom implementeringsperioden (Roland og Vaaland 2011)

2.6.4 Faser i prosjektet

Programmet varer i 2 ½ år. Initieringsfasen av programmet blir definert som en forankringsperiode og er lagt til våren før selve implementeringsarbeidet som starter første skoledag påfølgende skoleår. Selve implementeringsfasen ved skolene er definert til å vare i to år.

2.6.5 Læringsarenaer

Det arrangeres 6 kursdager i regi NSLA for hele personalet ved skolen som deltar i skoleklyngen. To av disse kursdagene legges til selve forankringsperioden (institusjonaliseringsfasen). Programmet arrangerer oppfølgingsseminar for prosjektgruppene dagen etter et felleskurs med fokus på hvordan temaet skal implementeres ved de ulike skolene. Ved skolene har programmet fokus på at videre læring foregår i plenum og i kollegagrupper (kollebasert veiledning). Programmet har fokus på at det etableres en struktur for utviklingsarbeidet ved skolene (Roland og Vaaland 2011)

2.6.6 Veiledning

Læringsmiljøsentret etablerer en gruppe veiledere som er ansvarlig overfor hver sin skoleklynge. I tillegg tilbys skolenes prosjektgruppe veiledning av lokale veiledere som får opplæring av Læringsmiljøsentret. Disse lokale veiledere etablerer en tett relasjon til prosjektgruppene ved de enkelte skolene og bistår skolene gjennom prosjektgruppene i den videre utviklingsprosess. Veiledningen opphører etter at den definerte implementeringsfasen på to år er over.

2.6.7 Respektprogrammet ved egen skole

Min problemstilling i dette prosjekt er på mange måter et resultat av egne erfaringer knyttet til innovasjonen av Respektprogrammet ved egen skole. Mine erfaringer som rektor på en skole i videreføringsfasen har generert en nysgjerrighet på hvordan mine rektorkolleger i egen kommune har opplevd samme periode ved egen skole.

Vi startet opp med Respektprogrammet høsten 2009. Vi hadde som utgangspunkt en god historie i forhold til elevenes læringsmiljø. Vi hadde gode resultat på elevundersøkelser. Skolen mottok Dronning Sonjas skolepris for inkludering og likeverd i 2006. Vi av slo anmodninger om å delta i prosjektet i 2008. Etter anmodning fra flere i personalgruppen og etter eksempler på utfordrende elevsaker, startet vi likevel opp implementeringen av programmet i 2009. Som skole sitter vi igjen med svært gode erfaringer fra denne perioden. Vi opplevde skolen framstod som mer konsistent. Gjennom etablerte arbeidslag og samlinger i personalgruppen ble hverdagslige hendelser løftet fram, reflektert over og fortolket. Dette

gav grunnlag for korrigert atferd. Som profesjonelle aktører i et fellesskap og gjennom Respektprogrammet utviklet vi et felles språk gjennom gode begreper. Prosessen kunne sette gode læringsspor. I tillegg til intern kollegaveiledning mottok også skolen god veiledning fra eksterne ressurspersoner. Foresatte og elever definerte skolen som Respektskole. På mange måter opplevde jeg som rektor at skolen framsto mer profesjonell og samlet utad. Gode erfaringer fra implementeringsfasen gav et godt utgangspunkt for å stå på egne ben i videreføringsfasen. Programmet går i dag ikke av seg selv. Vi kan hele tiden bli bedre. Vi må hele tiden ha fokus på hvem vi er og hvor vi vil. Vi må hele tiden sikre at kompetanse blir delt og at skolen som helhet sikrer en kontinuerlig læring fra de daglige erfaringer fra klasserommet. Fra et ledelsesperspektiv krever det energi og prioritering. Programmet ved egen skole framstår som et identitetsbærende kjennetegn for elever, foreldre og personalet.

3 Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for forskningsdesign og metode.

3.1 Aksjonslæring og aksjonsforskning

Gjennom oppstart av Respektprogrammet 2009 ved egen skole startet vi vår egen definerte aksjonslæringsprosess. Vår skole hadde i en periode før oppstart av Respektprogrammet løftet fram aksjonslæring som en viktig tilnærming ved skolen. Aksjonslæring kan defineres som en «..kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er få gjort noe. Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre» (Tiller, 2006, s. 52). Tiller viser videre til Revans (1982) som poengterer at styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap ,” ...og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårdsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens.” (Tiller, 2006, s. 51). Tiller (2006) presiserer videre at aksjonslæring kan defineres som en aktivitet som har utgangspunkt i læreres konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Han viser videre til at skolenes selvutviklingsaspekt står sentralt i aksjonslæringen og trekker videre fram at dette ikke nødvendigvis skjer uten støtte fra utenforstående. «Det er ikke nok å se sine egne fotavtrykk» (Tiller 2006, s. 52). På mange måter illustrer dette utsagnet mitt eget behov for å løfte blikket utover egen skole og definere egen kommune som egen organisasjon. Hvordan opplevde mine kollegaer den samme prosess jeg var inne i? Hva hadde de gjort? Hva hadde de lært og hva mente de var lurt å gjøre i en videreføringsfase av en utviklingsprosess der selve implementeringsfasen var avsluttet? Tiller (2006) beskriver aksjonslæringen som aksjonsforskningens lillebror. Han viser til aksjonslæring som det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, mens begrepet aksjonsforskning knyttes til det forskere i samhandling med lærere og ledere i skolen. Tiller (2006) viser videre til at grundighet og systematikk er felles for begge begrepene. I forhold til aksjonsforskning stilles det krav om dokumenterende og argumenterende tekst. Tiller(2006) viser til Kemmis og Wilkinson (1998) som trekker fram at aksjonsforskningen har som mål å hjelpe mennesker til å utforske egen situasjon for å kunne forandre den. Mitt fokus er knyttet til den pågående videreføringsprosessen av Respektprogrammet ved alle utvalgte skoler. Min egen erfaring danner et viktig utgangspunkt. På mange måter foregår det parallelle aksjoner ved alle utvalgte skoler der min rolle blir å forske på hvordan mine kollegaer i samme kommune og organisasjon tenker om den pågående utviklingsfasen de er en del av.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Med utgangspunkt i min problemstilling og min aksjon har det vært naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som hovedtilnærming. Dette har gitt en god systematikk og godt grunnlag for dokumentasjon.

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale og Brinkman 2010, side 43). Jeg ønsker med mitt prosjekt å ha et lederperspektiv og få innblikk i andre ledes opplevelse og tanker, forståelse og fortolkning knyttet til videreføringsfasen av prosjekter. Det vil være viktig å få innblikk i mine rektorkolleger livsverden. Vi er del av samme organisasjon, men hvordan tolker vi vår hverdag og hvordan ser denne ut fra våre egne perspektiv? Gjennom en forberedt og fleksibel samtale har det har gitt meg mulighet til å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Et seminstrukturert intervju har gitt en god struktur for samtalen, samtidig som åpenheten er blitt ivaretatt. Jakobsen (2005) trekker fram at en prestrukturering av intervjuet ikke trenger å være til hinder for åpenheten i samtalen, men kan sikre at utvalgte områder får fokus.

Stølen (2007) viser til at forskningsprosessen ikke er en lineærprosess. Hun viser til Wadel (1991) som beskriver den som en runddans mellom teori, metode og data. For min egen prosess i mitt prosjekt samsvarer denne beskrivelsen godt. Når fokus på spørsmål og undring kombineres med teori og valg av metode har jeg et godt utgangspunkt for videre refleksjon.

3.2.1 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere har jeg brukt et semistrukturert livsverdenintervju i mitt prosjekt. Intervjuet har gitt meg mulighet til å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden ”...og særlig fortolkning av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale og Brinkmann 2010, side 47). Kvale og Brinkmann (2010) skisserer en intervjuguide som en lineær utvikling i intervjuet med syv faser. Dette har sikret at jeg har vært innom de viktige temaene som skal belyses. Samtidig har intervjuguiden vært til hjelp for å opprettholde den opprinnelige visjonen og engasjementet i prosessen. Jacobsen (2005) viser til at gradering av struktur i en intervjuguide må være tilpasset formålet og at den også kan variere i forhold til temaet som berøres. En svakhet knyttet til intervjuresultatene kan være den individuelle ferdigheten til intervjuer og evnen til å stille gode spørsmål. Kvale og Brinkmann (2010) viser til at intervjueren er et forskningsinstrument. En dyktig intervjuer innehar kvalifikasjoner som

har betydning for resultatet. Disse kvalifikasjonskriterier vil framstå som mange variabler som kan "...produsere rikholdig kunnskap og etisk sett skape en positiv situasjon for intervjupersonene" (Kvale og Brinkmann 2010, side 178). Mine ferdigheter som forsker i intervjusituasjonen kan dermed framstå som både en styrke og svakhet for resultatet.

3.2.2 Utvelgelse av respondenter

Jacobsen (2005) snakker om kriterier for utvelgelse av kriterier f.eks. tilfeldige utvalg, bredde og variasjon, det typiske etc. I mitt prosjekt har jeg valgt 4 rektorer på 4 ulike skoler som mine respondenter. Tidligere forskning knyttet til utfordringer med implementering av respektprogrammet konkluderer med at ledelsen har en viktig og sentral rolle. De viser også til negative konsekvenser for videreføringen av respektprogrammet ved skifte av ledere i utviklingsprosessen (Ertesvåg mfl. 2009). Jeg har med utgangspunkt i denne forskning valgt skoler med rektorer som har vært med i hele utviklingsprosessen på sine skoler.

Jeg har også vært bevisst utfordringer i forhold til antall respondenter og tatt begrunnede valg i god tid før gjennomføring av intervjuer. Kvale (2010) stiller spørsmålet: "Hvordan skal jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjoner jeg har samlet inn"? Jacobsen (2005) peker på at kvalitativ metode og intervju ikke har som siktemål å si noe om det generelle og typiske, men om det unike og spesielle.

Jacobsen (2005) skiller mellom begrepene *informanter* og *respondenter*. Jacobsen (2005) viser til *informanter* som personer som har god kunnskap om feltet som det skal forskes på, men ikke representerer gruppen som skal undersøkes. Mine kollegaer har kjennskap til mitt spørsmål og er alle representanter for den gruppen jeg vil undersøke. Jeg definerer mine kollegaer som mine respondenter i oppgaven.

3.2.3 Min posisjon- nærhet eller distanse?

Jeg har prøvd å ha en induktiv tilnærming til mitt prosjekt. Kritikk mot kvalitativ forskning og en induktiv tilnærming kom fra aktører som mente at det var naivt å tro at forskeren kunne møte forskningsfeltet med et helt åpent sinn (Jacobsen 2005). Jacobsen viser videre til viktigheten av å velge en induktiv tilnærming når vi skal studere ukjente fenomener, eller når vi har fokus på å løfte fram ulik forståelse og fortolkning av fenomen (Jacobsen 2005).

Mitt prosjekt har hatt betydning for meg. Dette er noe som har opptar meg som leder. Hvordan lærer andre organisasjoner videre når det eksterne fokuset forsvinner? Hvordan opprettholdes læringstrykket videre på andre skoler når støttehjulene er skrudd av? Jeg er nok ikke helt uten et erfaringsmessig og teoretisk bakteppe. Hvordan vil jeg klare å ha et helt

åpent sinn? Stølen (2007) viser til begrepet abduksjon som en posisjon mellom en induktiv tilnærming og deduktiv tilnærming. ”Abduksjon kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkning av dataens meningsinnhold” (Stølen 2007, side 11). Min rolle som forsker og rektorkollega sier noe om min posisjon i forhold til de jeg ønsker å intervju. Gry Paulgaard (1997) viser til at forskerens forutsetning og posisjonering har betydning.

Jacobsen (2005) viser til kritikk av kvalitativ metode der undersøker kan bli ”fanget inn” av virkelighetsbildet til den undersøkte. Faren for å miste evnen til kritisk avstand. Jacobsen (2005) viser til Repstad (1993) som presiserer at det ikke er snakk om enten nærhet eller distanse, men evne til å bevege seg mellom idealene. «Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette den oppfatningen inn i et videre perspektiv» (Jakobsen 2005, side 40). Jeg kjenner alle mine kollegaer godt, samtidig jobber vi ikke daglig sammen. Mitt fokus har ikke vært egen skole, men fokus på andre skoler i samme kommune.

Alver og Øyen (1997) presiserer at i en kvalitativ tilnærming er forskerens nærhet til individ og felt grunnleggende. «I det hele tatt kreves sensitivitet, eller «musikalitet» og «gehør» for det den utforskede uttrykker i ord og handling» (Alver og Øyen 1997, side 132)

Det tillitsforhold og den relasjon som skapes er en forutsetning i en god kvalitativ undersøkelse, men kan også være en svakhet. Alver og Øyen (1997) omtaler det som at metode og etikk trekker i ulike retninger. Relasjonen som er positiv og kan ha utviklet seg til et tillitsforhold kan også legge indirekte, og kanskje ubevisste føringer for forsker når forskningsrapport skal utformes.

Min egen bakgrunn som skoleleder i samme organisasjon gir meg tilgang til informasjon. Samtidig vil denne merinnsikt gjøre at jeg lettere kan ta forutinntatte holdninger. I mitt tilfelle har det vært flere felt der jeg kan ha forutinntatte holdninger. Jeg arbeider i samme organisasjon, har samme jobb som de jeg vil intervju. Min egen skole er i samme posisjon i forhold til det som opptar meg. Vi har avsluttet en implementering av Respektprogrammet og alle kollegaer har samme utfordring i forhold til videreføringsfasen. Jo, min posisjon og mine valg vil ha styrker og svakheter. Gerd Stølen (2007) presiserer at uansett posisjon vil forutsetningene ha betydning for utfordringer og svar på spørsmål.

”En som gjør feltarbeid i eget samfunn, må streve med å komme ut av sin egen kulturelle hjemmeblindhet, mens en som gjør feltarbeid i et annet samfunn, må streve med å komme inn i den fremmede kulturen” (Gullestad 1991 i Gry Paulgaard 1997, side 75)

Jeg har prøvd å være bevisst min førviten og mine forutinntatte holdninger når jeg har intervjuet. Som Gry Paulgaard (1997) sier er det en utfordring å operere med absolutte skiller og kriterier for å avgjøre om vår posisjon er nær eller distansert. Fra mitt perspektiv har det vært viktig å reflektere over svakheter og styrker ved valg av metode og hvordan opplegg påvirker det fenomenet som skal studeres.

3.2.4 Om maktforhold i intervjusituasjonen

Et livsverdenintervju stiller store krav til intervjuer. Kvale og Brinkmann (2010) omtaler også maktforholdet i en intervjusituasjon. De presiserer at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med en klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Dette kan være lett å overse dersom vi kun er oppmerksomme på intervjuets åpne forståelsesform og det gode samspill. ” Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuer bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap”. (Kvale og Brinkmann 2010, side 53). Jeg er i hverdagen likestilt med mine lederkollegaer. Når de samme personer har hatt rolle som respondenter i mitt prosjekt har det vært viktig for meg å også ha et reflektert forhold til maktforholdet i intervjusituasjonen.

3.2.5 Valg av sted

Valg av sted for gjennomføring av intervju er viktig. Jacobsen (2005) omtaler at stedet, eller konteksten som regel påvirker innholdet i intervjuet. Han omtaler det som *konteksteffekten*. Et kunstig valgt sted kan resultere i kunstige svar. Samtidig er det viktig at tidspunkt for intervju ikke kommer i konflikt med gjøremål på egen arbeidsplass som indirekte generer påvirker intervjusituasjonen og resultat. Alver og Øyen (1997) trekker fram etiske vurderinger i forhold til valg av sted for gjennomføring av intervju og er knyttet til utfordringer når relasjonene blir så tett og forpliktende at det kan få konsekvenser for resultatet.

For mitt vedkommende kunne nok et nøytralt sted vært å foretrekke, men av praktiske årsaker ble tidspunkt avtalt gjennom dialog og intervjuerpersoner ble oppsøkt på sine respektive skoler. Det har gitt mulighet for et balansert maktforhold og et godt intervju om et felles tema.

3.3 Informert samtykke og etiske vurderinger

”Det regnes som god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på og hva forskningen innebærer – og uten at de har gitt sitt eksplisitte samtykke til medvirkingen. Dette innebærer et prinsipp om at individet skal ha informasjon som kan danne et relevant grunnlag for å gi samtykke eller la være” (Alver og Øyen 1997, side 102)

I mitt prosjekt har alle respondenter fått tilsendt informert samtykke med informasjon om forskningsprosjektets formål og prosedyrer. Informert samtykke inneholder informasjon om fortrolighet, hvem som får tilgang til intervjuet eller andre deler av materialet, forskerens rett til offentliggjøring av intervjuet og deltakerens adgang til resultatet.

Kvale og Brinkmann (2010, side 89) tar for seg spørsmålet om hvor mye informasjon som bør gis og tidspunkt for dette.” Å informere om en undersøkelse krever nøye avveining mellom på den ene siden å informere for mye og for utførlig, og på den andre å utelate sider ved designen som kan ha betydning for deltakerne”. Jacobsen (2005) viser til at for mye og detaljert informasjon kan virke ledende på respondenten sine svar og dermed få effekt på undersøkelsen. For å unngå dette problemet skisserer Kvale og Brinkmann (2010) muligheten for å gi utfyllende informasjon i en debriefing etter intervjuet.

For mitt vedkommende har det vært viktig med tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Samtidig har jeg vært på søk etter andres refleksjon og tanker om mitt spørsmål. Det har vært viktig at informasjonen ikke har gitt føringer og forventede svar fra mine respondenter.

3.4 Konfidensialitet og etiske vurderinger

Konfidensialitet vil for mitt prosjekt innebære at private data som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen ikke avsløres. Prinsippet om forskningsdeltakernes rett til privatliv har etiske dilemmaer (Kvale og Brinkmann 2010). «Konfidensialitet som et etisk usikkerhetsområde er relatert til det problemet at anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt»(Kvale og Brinkmann 2010, side 90).

Uansett har min bevissthet og mitt ansvar i forhold til etiske vurdering vært viktig i mitt møte med respondenter og informanter. Cato Wadel (1995 i Erik Fossåskaret 1997) omtaler aktelse og tillit som grunnleggende element ved forskningsetikken. Han trekker fram viktigheten av at forskeren innfrir etiske krav som stilles til forskning når han/hun fungerer i samsvar med de

normene som gjelder for allmenne relasjoner. Slikt sett ligger det styrker og svakheter i de etiske utfordringer og et potensial og krav til å opptre ryddig i alle sammenhenger.

3.5 Pålitelighet og gyldighet

Vil mitt prosjekt og mitt metodevalg være pålitelig? Kan jeg stole på den informasjon som vil bli samlet inn? Har mitt prosjekt gyldighet? Måler jeg det som jeg ønsker å måle? Alle mine valg i prosjektet vil påvirke dataenes gyldighet (Jacobsen 2005). Jeg må sikre kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom gode spørsmål knyttet til pålitelighet og gyldighet gjennom alle faser av studiet. Kvale og Brinkmann (2010) trekker fram at valideringen (gyldigheten) ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase i et prosjekt, men skal gjennomsyre hele forskningsprosessen.

3.6 Analyse og transkripsjon

I mitt prosjekt har det vært viktig å være bevisst hvordan intervjuene skulle analyseres før de utføres. Kvale og Brinkmann (2010) har fokus på at innhold og formål går forut for metoden. De skisserer problemet en lett kan havne i og som vil utgjøre en svakhet for analysen dersom mengden med intervjutranskripsjoner blir for stor. «Hvordan går jeg fram når jeg vil analysere de mange interessante og komplekse historiene intervjupersonene fortalte meg» (Kvale og Brinkmann 2010, side 199)? Gode hjelpespørsmål vil være til hjelp og gi mulighet til å utvide mine kunnskaper om fenomenet jeg vil undersøke

Kvale og Brinkmann (2010) retter fokus på at transkripsjonen skal tjene som midler for fortolkningen av det som er kommet fram i intervjuene. «Hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa» (Kvale og Brinkmann 2010, side 200). Et livsverdenintervju er en sosial interaksjon, en dialog, som baserer seg på relasjonen mellom intervjuer og respondent. På mange måter kan min rolle som forsker og ikke minst mine evne i transkriberingsfasen både framstå som en styrke og svakhet. Kvale og Brinkmann (2010, side 201) introduserer et spørsmål som kan være et godt utgangspunkt: «Hvordan kan jeg fortsette dialogen med teksten som er forfattet i felleskap med intervjupersonen min?»

4 Funn

I denne delen vil jeg presentere funn fra intervjuene. Jeg vil presentere disse med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Spørsmålene *gjort-lært- lurt* (Tiller 2006) er kjernesporsmål i intervjuet. I tillegg er det også av interesse å presentere funn fra bakgrunn for valg oppstart med Respektprogrammet, hvordan rektor opplevde oppstarten og hvilken holdning rektor har i dag til programmet ved egen skole. I forhold til mitt forskningsspørsmål om skolene framstår som lærende organisasjoner i videreføringsfasen vil funnene bli presentert under de samme kategorier som tidligere nevnt.

4.1 Bakgrunn for oppstart med respektprogrammet

De fire skolene startet opp med Respektprogrammet på ulike tidsrom i perioden 2006-2009.

Rektor ved skole A rapporterte om indre forhold ved skolen som en viktig årsak til å starte opp med programmet. Han viste til ansatte ved skolen: «De kjente på et behov for å ta i bruk et redskap som kunne være med på å regulere elevaktiviteten på en mer positiv måte».

Ved skole B forteller rektor at de opplevde oppstarten og forpliktelsen til å starte med prosjektet ikke var forberedt fra verken ledelse eller ansatte. «..dette kom som julekvelden på kjerringa for oss (...) fra skoleeiers hold ønsket de noen med».

Rektor ved skole C viste til en mer dialogbasert prosess der anbefalingen fra skoleeier førte til en prosess på egen skole om å delta eller ikke. «Bakgrunnen var egentlig at direktøren kom med oppfordring til skoler om å melde seg på respektprogrammet fordi det gav et konstruktivt, systematisk holdningsarbeid til uønsket elevatferd og mobbing».

Skole D var en av de første skolene som startet opp med programmet i egen kommune. Rektor viste til en overraskende og kjapp prosess som med ett hadde resultert i at skolen hadde forpliktet seg til å starte med Respektprogrammet. «(...) egentlig hadde vi ikke planlagt dette selv. Da vi kom inn (NSLA) så var det ikke for å høre om respektskolen, det var for å skrive under på at vi ville være med.»

Rektorene beskriver sin opplevelse av bakgrunn for oppstart med Respektprogrammet noe forskjellig.

4.2 Rektors opplevelse av engasjement, motkrefter og medkrefter

Ved oppstart av implementeringsfasen gav rektorene ulik beskrivelse av hvordan de opplevde engasjementet i personalet. Rektor på skole A fortalte om motiverte og engasjerte ansatte og

viste også til at forankringsseminaret og kursrekken i regi NSLA var viktige og fremmet stor grad av motivasjon i hele organisasjonen ved oppstart av implementeringsfasen.

Ved skole B hadde de en annen opplevelse av samme fase. «Vi hadde ikke god nok aksept i hele personalet for å starte». Rektor viser til en oppfattet holdning i personalet som at Respektprogrammet «...var noe ledelsen satte i gang med og styrte med..» Rektor viser også til at det i initieringsfasen fra personalet ble uttalt kritikk mot kursrekkene i regi NSLA. Rektor trakk fram at kritikken mot NSLA dreide seg om at ansatte opplevde at innholdet som ble presentert allerede var noe de kunne. «..ledelsen her var veldig på, men vi hadde problemer med å se vitsen med å bruke så mye tid i personalet på ting de mente vi hadde på plass og gjorde allikevel». Rektor beskriver videre opplevelsen av motkreftene i implementeringsfasen. «Det forsterket seg for noen gjennom hele prosjektperioden som gjorde det ganske vanskelig..» Rektor tar selvkritikk på at initieringsfasen gikk for fort og at det nødvendige behov for utvikling og endring ikke var etablert og forankret i hele organisasjonen.

Ved skole C beskrev rektor en prosess med stort fokus på medinnflytelse før selve oppstarten av programmet. «Det ble en veldig positiv stemning på at dette ville vi går for». Rektor viste til en god oppstart med Respektprogrammet på egen skole. «Det var lett match å få med personalet. Men vi brukte tid».

Rektor på skole D opplevde at oppstart med Respektprogrammet ble en god opplevelse «.. jeg følte ingen motstand..». Respektprogrammets forankringsseminar og kursrekker i regi NSLA, ble trukket fram som svært inspirerende og motiverende for både rektor og personalet. Rektor viste også til personalets lojalitet i prosessen. «Jeg følte at da vi kom i gang med dette så var personalet veldig lojale. De sa at dette var vi bare nødt til å gjøre.»

I forhold til rektorenes opplevelse av engasjement, motkrefter og medkrefter ved oppstart av respektprogrammet gis det forskjellige beskrivelser i intervjuene.

4.3 Synlige kjennetegn på respektprogrammet i dag

Ved skole A framstår Respektprogrammet med de samme synlige kjennetegn som da programmet startet opp. «I dag...så er det slik at det meste vi ble enige om , og det meste vi satte ned på papiret av regler, det gjelder den dag i dag. Og elevene møter de samme reglene, de samme konsekvensene, de samme ordningene».

Rektor på skole B viste til en utviklingsprosess som ikke gikk som ønsket. Til tross for dette har skolen fremdeles spor av Respektprogrammet i form av plakater og bruk av respektvester ved skolens vaktordning. Rektor viser videre at utviklingsprosessen i tillegg har satt spor i forhold til skolens bevissthet om å framstå konsistent og samlet. «Det tror jeg er det vesentlige som kommer ut av prosjektet som sådan at vi har en felles konsistent holdning og at vi viser respekt i videste forstand».

Ved skole C viser rektor til skolens innarbeidede rutiner og strukturer. Skolens ringeklokke ringer to ganger for å forberede elevene og lærere til start på dagen og timene. På ring to skal alle elever stå oppstilt utenfor sine klasserom. Lærere og elever håndhilser på hverandre ved start på skoledagen. Gjennomgang av dagsplan, fokus på overganger preger rytmen på skolen. Rektor beskriver videre at de voksne i stor grad framstår som tydelig voksne med et balansert fokus på relasjonsbygging og grensesetting overfor elevene. Rektor beskriver også skolens fokus på tilsyn i friminuttene som synlige kjennetegn på Respektprogrammet. Rektor er til stede ved deler av vaktordningen

Skole D viste til en utviklingsprosess som hadde satt gode spor i hele organisasjonen. Rektor trakk spesielt fram ledelsen ved hele skolen som var tydelig på vedlikeholdet av Respektprogrammet. Rektor sammen med andre representanter fra skoleledelsen var synlig til stede hver dag når dagen starter. Rektor trakk også fram at det hadde utviklet seg en positiv kultur der ansatte og elever hilste på hverandre. Skolens respektregler håndheves nøye. «Ingen av våre elever har luer eller kapper på inne. Du vil heller ikke se elever har musikk på ørene. Det er ikke lov. Du vil ikke se elever som lekeslås. Lekeslåsing kan skjule andre ting. Vi ønsker heller ikke store sammenstimlinger. Og vi har blitt mer systematisk etter at vi begynte med respekt. Det har hjulpet oss til å ha en struktur og til å ha en helt klar ramme for hvordan vi har det her».

De fleste rektorer presenterer synlige kjennetegn på Respektprogrammet som har blitt videreført. En skole viser til en vanskelig start som har satt spor i videreføringsfasen av Respektprogrammet.

4.4 Rektors forhold til respektprogrammet i dag

Rektor ved skole A beskriver Respektprogrammet som «..en levende bevegelse i skolen». Respektprogrammets relasjonsfokus blir fremhevet av rektor som viktig i møte med ansatte, elever og foresatte. Ved skole B forteller rektor om et greit forhold til Respektprogrammet og løfter fram helhetsfokuset til programmet som viktig. Rektor på skole C definerer

Respektprogrammet som en paraply for skolen. «Jeg kan si at jeg er stolt av at vi er en Respektskole. Vi passer til å være en Respektskole. Det er en del av oss». Skole D har også en tydelig positiv holdning til programmet og rektor framholder: « Vi er respekt. Vi kommer aldri til å slippe det. Det er bare positivt».

Tre rektorer beskriver eget forhold til Respektprogrammet som svært positivt.

4.5 Det som er gjort i videreføringsfasen

Rektor ved skole A har fokus på å videreføre skolens respektregler. Det trekkes fram viktigheten av at nyansatte deltar i NSLA sine introduksjonskurs slik at hele kollegiet har nødvendig kompetanse. I tillegg vises til skolens utviklingsgruppe som ved hvert møte har skolens psykososiale miljø på sakskartet. Rektor er også tydelig på at Respektprogrammet skal vises i alle sammenhenger: «Og vi har sagt (..) at lærere skal ha dette opp på sine arbeidslagsmøter og det skal også være en del av foreldremøtene».

Rektor viser til at skolens lærere og elever ble brukt som skuespillere da NSLA utviklet filmsnutter for å eksemplifisere og synliggjøre sentrale element i Respektprogrammet. Filmsnuttene brukes som et utgangspunkt for drøfting og videre utvikling ved skolen. «Når vi skal diskutere et emne, f.eks. klasseledelse, kan vi selv gå inn der å vise den i en personalsammenheng her hos oss selv og gå inn å diskutere og jobbe med denne tematikken»

Rektor ved skole B viser til etablering av en sosial pedagogisk gruppe og tilsetting av miljøterapeut. Skolen har også laget en sosial pedagogisk handlingsplan. Rektor har gjennom medarbeidersamtaler fokus på respektprogrammet og skolens psykososiale miljø.

Ved skole C viser rektor til skolens respektregler som har blitt videreført og videreutviklet. Disse omtales nå som skolens samværsregler. Skolen har månedlige respektmål overfor elevene som de skal arbeide mot. Disse synliggjøres for elever og foreldre hver måned. I tillegg har skolen faste respektsamlinger med kåring av de av elevene som har arbeidet godt mot disse målene. Rektor viser til skolens systemiske fokus. Respektprogrammet er på agendaen ved skolens fellestid hver 4. tirsdag i måneden. Programmet har også fokus ved skolens ledergruppe annenhver uke. «Vi (...) prøver å holde trykket oppe, prøver å ha det på dagsorden».

Rektor ved skole D trekker fram videreføringen av skolens respektregler som viktig. Ledelsen ved skolen informerer alle nye elever og klasser om skolens standarder og regler. Skolen har etablert rutiner knyttet til at skoleklokken ringer 5 min før skoledagen starter slik at lærere og

elever får tid til å være klar når dagen starter. Dette gjelder også i forhold friminuttene. Da ringer klokken 2 min før timen starter. Elevene og lærere skal starte å gå mot rommene sine. Rektor viser til at ledelsen er tydelig til stede ved oppstart etter ferier. De arrangerer trinnvise samlinger der skolens respektregler forklares og gjennomgås. Rektor viser også til skolens handlingsplan som alle i hele skolemiljøet er forpliktet til å følge. Programmet videreføres gjennom et systemisk fokus og rektor viser til at programmet har fokus ved alle plangruppesamlinger ved skolen. Rektor viser videre til at nyansatte lærere sendes på kurs i klasseledelse og forebygging/avdekking av mobbing i regi NSLA. Fem år etter at implementeringsfasen er over deltar skolen fremdeles jevnlig i nettverksmøter sammen med andre skoler i sin skoleklynge.

For å illustrere skolens fokus på gruppelæring siterer rektor ved skole D fra egen handlingsplan: «Vi jobber med at plangruppen initierer oppgaver som personalet skal jobbe med. Respekt skal settes på dagsorden på plangruppen og på trinnene jevnlig. Resultatet fra elevundersøkelsen danner grunnlag for videre arbeid med respekt, vi ser på hva vi ikke er god på. På 8.trinn har innføring av respekt i klasserommet gjenstand for observasjon i skolevandring. Det settes av tid til refleksjon og evaluering av respekttiltak. Det avsettes fast tid på møteplan til refleksjon. Halvannen time to ganger i høst og tre timer i vår. Skolen markerer milepæler som f.eks. oppstart av et nytt skoleår»

Alle rektorer gir gode beskrivelser i forhold til det som er gjort. Disse funnene samsvarer i stor grad med skolene seg i mellom. Noen viser til justeringer og små lokale tilpasninger lokalt.

4.6 Det som er lært i videreføringsfasen

Rektor ved skole A er tydelig på at endrings- og utviklingsprosesser krever mye fokus også i videreføringsfasen. Det framholdes også at videreføringsfasen kan være utsatt som følge av andre arbeidsoppgaver som skolen og rektor blir eksponert for. «Vi har lært at dette går ikke av seg selv. Vi må ha fokus på det. Rektor ved skole A trekker videre fram viktigheten av at Respektprogrammet og relasjonsbygging er nært knyttet opp mot hverandre.

Rektor ved skole B trekker fram skolens erfaringer fra initieringsfasen som grunnlag for det som er lært i videreføringsfasen. En vanskelig start har satt spor. Rektor viser til viktigheten av at alle prosesser er godt forankret i hele organisasjonen og at det eksisterer et behov for endring. «Men jeg har lært at skal vi lykkes...for dette var en tung prosess....da tenker jeg at

for at ikke veien skal være så tung og ting skal ta så lang tid...da tenker jeg at vi vi må skape et behov. Behovet må du skape fra tidlig fase i en endringsprosess».

Rektor ved skole C viser til etablering av gode system som viktig lærdom i videreføringsfasen. Det vises til system på mange nivå. Skolevandring framholdes av rektor som et godt tiltak og gir grunnlag for å hele tiden evaluere hvordan Respektprogrammet praktiseres i organisasjonen. Rektor viser til egne erfaringer og ser behovet for en tydelig ledelse i videreføringsfasen. Det trekkes også fram viktigheten av at skolen ser på relasjonsbygging og respektprogrammet i en sammenheng. At respektprogram og regler håndteres på en bestemt og romslig måte. «Så er det viktig at det ikke blir sånn...at nå bryter du den regelen og nå bryter du den regelen, at det ikke blir regelstyrt, men at respekt også skal være romslig».

I forhold til sider ved ledelsen som er lært i videreføringsfasen trekker rektor ved skole C inn egen ledelsen «Min ledelse. Det er jo involvering ikke minst. Og så ha det på agendaen hele tiden. Ikke slippe taket. Bredde. Alle er med. Involvering. Åpenhet for at vi hele tiden kan komme med forbedringsforslag og endringsforslag, at vi hele tiden må se på praksisen - *fungerer dette optimalt?*»

«Vi vedlikeholder dette veldig» uttaler rektor ved skole D og viser til skolens fokus på system og rutiner som et viktig grunnlag for å lykkes med videreføringsfasen av Respektprogrammet.. Rektor ved skole D trekker også fram den positive utviklingen ved egen arbeidsplass. «Nå har vi blitt mye bedre». På spørsmål om hva denne vissheten har resultert i svarer rektor « ..vi ser hva vi ikke kan og hva vi ikke får til».

I forhold til det som er lurt å gjøre i videreføringsfasen kommer det til uttrykk forskjellige tiltak. I forhold til de rektorer som beskriver en god utviklingsprosess trekkes særskilt fram evnen skolen og rektor har til å holde god fokus og være tydelig på videre retning i utviklingsarbeidet.

4.7 Hva som er lurt å gjøre i videreføringsfasen

Rektor på skole A har stort fokus på å informere om skolens fokus på Respektprogrammet ved tilsetting av nye lærere. Skolen introduserer seg i dette møtet som en respektskole. Rektor har også fokus på at kort informasjon om Respektprogrammet ikke er nok. Det er viktig at den tause kunnskapen om Respektprogrammet også blir delt. Rektor viser til at dette gjelder informasjon i alle sammenhenger. «Når jeg setter ord på hva dette er (...) Dette betyr at på

denne skolen opptrer vi høflig, vennlig og imøtekommende. Vi sier «God morgen» når vi møtes (..) Da setter vi ord på den tause kunnskapen. Da kan vi fornemme». For egen skole trekker også rektor fram viktigheten av at hele skolen løfter fram begrepet «vennlighet». «Her legger vi vekt på at vi skal møte hverandre på en god måte, en varm måte (...) Og vi skal møte gjester som kommer inn på skolen på samme måten. Vi signaliserer noe fordi vi er den og den type skole. Rektor trekker videre fram som lurt i en videreføringsfase at Respektprogrammet når ut til alle og at det bygges aksept hos alle elever, lærere og ikke minst foreldre. Skole A har etablert rutiner som rektor trekker fram som en viktig måte å holde liv i Respektprogrammet. Aktuelle og daglige praksiserfaringer som er relatert til Respektprogrammet må bli trukket fram. For å lykkes i videreføringen presiserer rektor at Respektprogrammet må løftes fram i mange sammenhenger. «Jeg tror det kan være en måte å få det til å rotfeste seg på».

Rektor ved skole B ser viktigheten av at skolen framstår som en skole. Elevene skal vite hvilke regler som gjelder og at de blir møtt på den samme måte. Rektor trekker også fram foreldre som en viktig aktør på skolen.

Å holde programmet varmt med å sikre at alle ansatte til enhver tid er oppdatert på Respektprogrammet blir trukket fram av rektor på skole C som viktig i videreføringsfasen. «Det har noe med at (...) når ting fungerer, så for all del ikke slipp taket og tro at du kan sykle uten støttehjul, men du trenger støttehjulene en god stund». For å lykkes i videreføringsfasen trekker rektor fram klasseledelse som en viktig ferdighet å øve på for alle ansatte. Rektor trekker videre fram viktigheten av at ledelsen er bevisst programmet framover og gjennom gode system sikrer et kontinuerlig fokus. «Så vi ser hvis Respektprogrammet skal være noe vits i må du som leder sørge for at det er på agendaen...hele tiden.»

Ved skole D er det viktig at skolen framstår konsistente og «går i takt». Rektor viser til at intensjonene ofte er klarere enn det de klarer å oppnå, «men det er ingen som skal være i tvil dersom du spør hva vi står for». Respektprogrammet omtales av rektor som en plattform for hele skolen og framholder videre at det er lurt at skolen omtaler seg som en respektskole. Det bygger identitet. Rektor viser også til at det er lurt at Respektprogrammet inngår i skolens systemfokus. Det vises i den sammenheng til refleksjonssamlinger og nettverksmøter som jevnlig har respekt på agendaen. Skolevandring trekkes også fram som et godt middel for å følge opp praksisen i klasserommene. Rektor ved skole D er tydelig på at ledelsen ved skolen har sentral rolle i videreføringsfasen av Respektprogrammet. Det vises til viktigheten av

tydelighet og forutsigbarhet for alle aktører i forhold til hvilken retning skolen skal gå. «Så du kan si at vi er veldig sånn at når vi blir enige om noe så slipper vi det ikke. Vi slipper det ikke før det går av seg selv. Og det tar veldig lang tid. Vi står på og står på. Vi tvinger ting igjennom».

Rektor forteller videre at det ikke har vært et kommunalt ledd som har fulgt opp eller koordinert skolene i utviklingsfasene. Det vises videre til at dette ikke har vært et savn på grunn av velfungerende nettverk med andre skoler. Rektor mente det ville vært lurt at NSLA hadde en systematisk oppfølging av skolene fem år etter oppstart for å etterspør arbeidet i videreføringsfasen. «Kanskje NSLA skulle hatt en femårs kontakt. Og kommet inn og spurt hvordan det går med dere. De tar jo kontakt når de tilbyr kurs og sånt, men kanskje de skulle kommet sånn 5 år etter implementeringsfasen i sitt program. At det kunne vært lurt». Rektor ved skole D framholder skolens fokus på holdninger i respektarbeidet som viktig i videreføringsfasen.

De rektorer som forteller om en god utviklingsprosess ved initieringsfasen og implementeringsfasen viser til mange forslag i forhold hva som er lurt å gjøre i videreføringsfasen.

4.8 Faktorer som kan påvirke videreføringen

Skolens ledelse blir fremhevet av alle rektorer som en sentral faktor som påvirker videreføringsfasen av Respektprogrammet. Alle rektorer trekker også fram utfordringen med utskifting av personell og tilsetting av nye lærere. Rektor ved skole A nevner behovet for at programmet er skikkelig forankret i hele ledelsen for at utviklingen skal kunne foredles videre i hele organisasjonen. «Dersom du møter en rektor som synliggjør verdiene så er det kjempesterkt. Det samme gjelder andre personer som har frontposisjoner på skolen.» På spørsmål om nye endringsprosesser eller andre satsinger vil påvirke videreføringsfasen svarer rektor på skole D: « Det som jeg syns er så bra er at jeg syns at ting henger sammen....fordi du implementerer det du allerede har i det nye. Det syns jeg er viktig». Rektor ved skole A sier: «Dette er noe som skolen alltid må ha liggende i botn. Den dagen respekt som pedagogisk filosofi er borte fra skolen, den dagen tror jeg skolen er død».

Rektorenes beskrivelse av faktorer som påvirker videreføringen er oppsummert knyttet til egen ledelse og skolens fokus på holdninger og verdier.

5 Analyse og drøfting av funn opp mot forskningsspørsmålene

Jeg vil i det følgende analysere og drøfte mine funn i forhold til forskningsspørsmålene og teori. Jeg vil bruke den samme innramming i oppbyggingen som ved presentasjon av mine funn.

5.1 Bakgrunn for oppstart med respektprogrammet

Rektorene har ulik opplevelse av bakgrunn for oppstart med Respektprogrammet. Skole A startet opp med utgangspunkt i at ansatte kjente på behov for kollektivt å forbedre sin praksis i forhold til elevenes læringsmiljø. Fullan (1991) viser til at en prosess ved initieringsfasen kan generer mening eller forvirring. Før initieringsfasen starter viser Fullan videre til at det må være klart hva som skal videreutvikles og det må være en klar ambisjon om å forbedre sin praksis. Fullan (1991) viser til faktorene *relevance*, *readiness* og *resources* som gir et grunnlag for en god start ved et utviklingsarbeid. I motsetning til opplevd situasjon ved skole B, C og D beskriver rektor ved skole A at bakgrunn for oppstart med respektprogrammet hadde sitt utspring i et opplevd behov i personalgruppen. Det har også vært klarhet ved skole A at Respektprogrammet var egnet som program for å utvikle skolens kompetanse på ønsket felt i og med at dette ble valgt. For de tre andre skolene kommer initiativ om delta i Respektprogrammet fra overordnet ledd. Skandsen mfl. (2011) viser til viktigheten av at skolene ikke baserer endring bare på ytre krav, men også har en forankring i indre behov. De viser også til viktigheten av at skolene er bevisste på hva de ønsker med endringen og hva de ønsker en forbedret praksis på.

5.2 Rektors opplevelse av engasjement, motkrefter og medkrefter

Rektor ved skole B oppgir en problematisk initieringsfase som førte til utfordringer i implementeringsfasen. Dette hadde store konsekvenser for engasjementet ved implementeringsfasen og genererte motkrefter i personalgruppen. Miles (1987) viser til at overgangene mellom de ulike fasene i en utviklingsprosess ikke opptrer statiske og isolerte fra hverandre. En beslutning eller valg som tas tidlig i en prosess kan få konsekvenser for neste fase (Roland 2011). Forklaringen som rektor ved skole B oppgav var at det ikke ble et godt grunnlag for å etablere et behov i personalgruppen for endring. «...for det var følelsen av at dette ikke var et behov...tror jeg». Fullan (1991) trekker fram at behovet for endring må være forankret i hele organisasjonen når innovasjon skal implementeres.

Når ansatte på skole B opplevde kompetanhevingkursene i programmet som negative, ble skoleringen til NSLA trukket fram av de andre skolene som motiverende og klargjørende. I tillegg til faktoren *need*, viser Fullan (1991) til behovet for clarity, complexity og

quality/practicality. Dette grunnlaget gav skolene gode muligheter til å få klarhet i prosjektet og samtidig reduserte det faren for at kompleksiteten ved selve programmet hemmet utviklingsprosessene.

Rektor ved skole B beskrev at motstanden «..forsterket seg for noen gjennom hele prosjektperioden som gjorde det ganske vanskelig..». Ved utviklingsprosesser viser Skogen (2004) til viktigheten av å ha kompetanse om motstand mot endring. Roland (2011) viser til at det ikke nødvendigvis er innholdet i endringen som generer motstand, men det å måtte erstatte noe trygt og velkjent med noe helt nytt. Rektorene ved de andre skolene oppgav at de ikke opplevde tegn til motkrefter i implementeringsfasen. Tvert i mot framstod personalet som motiverte aktører.

Skole C og D startet opp prosjektet etter henvendelse fra overordnet ledd. Rektorene ved begge skoler gav tilbakemelding på stor grad av glød, engasjement og motivasjon under implementeringsfasen. Røvik (2007) viser til organisasjoners kapasitet og kompetanse til å oversette ideer som en viktig forutsetning for å lykkes med kunnskapsoverføring. I følge rektorene ved skole C og D klarte begge å «selge inn» Respektprogrammet i sitt personalet på en god måte. Røvik (2007) viser til at organisasjonsideer i stor grad må oversettes og konkretiseres når de skal tas i bruk i organisasjoner. Rektor på skole D uttalte:» Alle var jo enige om at dersom vi gjorde disse tingene ville vi stå enda bedre rustet som skole. Det var jo ingen lærere som ikke ønsket å si at de ikke ville være mer autoritative eller konsistente.» Røvik (2007) trekker fram viktigheten av at ideer blir oversatt til konkrete eksempler som kan danne grunn for øving og bli organisatorisk praksis.

5.3 Synlige kjennetegn på respektprogrammet i dag

Ved spørsmål om synlige kjennetegn trekker rektorene ved skole A, C og D trekker fram at skolens respektregler er de samme som ved oppstart av programmet. Respektreglene defineres av de samme rektorer som skolens standarder og regler. Rektor ved skole C og D trekker også fram at respektreglene har blitt foredlet. De viser til at skolens ledelse er synlig og hilser på ansatte og elever før dagen starter. Rektor ved skole B sier: «Vi har klart gjennom flere kanaler å få Respektprogrammet videreført, men på en litt annen måte..». P. Roland viser til Fixen mfl. (2005) som trekker fram at programmene bør være grundig implementert før det gjennomføres endringer og tilpasninger. Roland og Vaaland (2011) viser til at det overordnede prinsipp i Respektprogrammet er tydelige og respektfull skoleledelse og lærernes

ledelse av elevene. De lokale tilpasninger som rektorene ved skole C og D har gjennomført framstår som vellykkede tilpasninger.

Rektor på skole A forteller: «For her hos oss gjør vi det på den måten at vi møter elevene med et navn, håndtrykk og et «god morgen» og vi forlater elevene når dagen er slutt på samme måten». Roland og Vaaland (2011) trekker fram at respektprogrammet viser seg gjennom positiv atferd. De trekker også inn at respekt gir næring til trivsel, vekst og omsorg for andre. Rektor ved skole D trekker også fram den gode effekten en tydelig og synlig ledelse har på ansatte og elever, samt at dette gir næring for trivselen ved skolen: «Ledelsen går i gangene om morgenen. Vi er innom alle klasserom og sier god morgen. Og etter hvert slår vi av en prat. Alle vet hvem vi er. Våre elever er veldig flinke til å hilse. Rektor ved skole C definerer tydelige voksne som har et balansert fokus på relasjonsbygging og grensesetting overfor elevene som et kjennetegn ved egen skole. Rektor viser til at dette har hatt et stort fokus ved skolen. Autoritative voksne defineres som et viktig faglig prinsipp og framstår som en kjernekomponent i Respektprogrammet (Roland og Vaaland 2011)

5.4 Rektors forhold til respektprogrammet i dag

Tre av skolene gir tydelige tilbakemeldinger på at Respektprogrammet har satt gode spor. Det er interessant at rektors holdning til programmet og beskrivelse av betydningen det har på egen skole kan være sammenfallende med om programmet blir videreført på god og lærende måte. Rektors holdning til programmet og på hvilken måte programmets rolle forklares og settes ord på innad ved egen skole vil dermed også ha betydning for den videre prioritering i videreføringsfasen. Senge (2004) viser til at en visjon kan framstå som en kraft hos mennesker. Rektor ved skole A, C og D beskriver tydelig at Respektprogrammet har blitt noe mer enn et lineært utviklingsprogram med en tydelig start og slutt. Senge (2004) viser videre til at felles visjoner har innflytelse på organisasjoners identitet. Rektorene ved skole A, C og D gir en tilbakemelding på at Respektprogrammet har påvirket identitetene til skolen.

5.5 Det som er gjort i videreføringsfasen

Ved oppstart av Respektprogrammet etablerer skolene egne standarder som omtales som respektregler. Roland og Vaaland (2011, s.7) viser til at skolen og lærerens troverdighet når de stiller krav avgjøres av «.. at de konsekvent hver dag og i alle situasjoner, følger opp den standard de setter i forhold til disse tingene». Disse synlige kjennetegn på Respektprogrammet omtaler alle rektorer som viktig å videreføre. Alle rektorer viser også til utarbeidelse av lokale handlingsplaner knyttet til arbeidet med elevenes psykososiale miljø ved egen skole som noe

som er gjort. Det kommer ikke frem i intervjuene om skolene har rutiner for revidering og videreutvikling av disse.

Rektor ved skole A, C og D omtalte særskilt skolenes systemiske fokus som noe som er videreutviklet og gjort i videreføringsfasen. Rektor ved skole D sier: «Da holder vi dette varmt. Vi gir altså ikke opp. Vi står på... Vi gjør noe som er på agendaen hele tiden». Fullan (1991) viser til Huberman og Miles (1984) som trekker fram at videreføring av en utviklingsprosess er avhengig av om endringen blir bygd inn i strukturen og at skolene bygger gode prosedyrer og system for å drive utviklingen videre. Rektor ved skole A trekker også fram som gjort i videreføringsfasen at respektprogrammet synliggjøres i alle sammenhenger internt ved skolen og særskilt når det gjennomføres møter i regi skolen der foresatte er deltakere. Senge (2004) viser til den femte disiplin der systemisk tenkning binder alt sammen og danner et helhetsfokus. Det vises videre til at et systemisk perspektiv lettere gir overblikk over helheten og enkeltdeler samtidig som at aktørene i denne tenkning må se seg selv som både problem og løsningen. Mitt fokus ved prosjektet løfter ikke fram personalet opplevelse av aktørskap.

Rektor ved skole D trekker fram viktigheten av synlig ledelse som noe som er gjort. Det vises til at ledelsen er tydelig til stede ved oppstart etter ferier. De arrangerer trinnvise samlinger der skolens respektregler forklares og gjennomgås. Midthassel og Ertesvåg (2009) viser til ledelsens betydning i implementeringsfasen. Rektors evne til organisatorisk tilrettelegging og evne til å stimulere personalet til forpliktet innsats har stor betydning. Rektor D sin praksis vil i tillegg til å stimulere de ansatte til videre innsats også ha positiv effekt på elevene. Rektor ved skole A, C og D trekker også fram skoleringstilbudet som NSLA gir til nyutdannede som et viktig i videreføringsfasen.

Rektor ved skole D viser til at funn fra elevundersøkelser danner grunnlag for læring i arbeidslag. Det vises også til at de ulike samarbeidsgrupperingene ved skolen, gjennom et systemisk fokus, danner grunnlag for refleksjon og vurdering. Dette funnet samsvarer med teori knyttet til Lærende organisasjoner. Senge (2004) trekker fram at gruppelæringen er preget av refleksjon, innovativ og koordinert samhandling og bevissthet i gruppen om at relasjonen mellom deltakerne har betydning. Tiller (2006) viser til at refleksjonen er det sentrale leddet mellom vår tidligere praksis og den framtidige handling. Rektor ved skole D viser også til at skolen fremdeles deltar i nettverksmøter sammen med andre skoler. Disse gruppene ble etablert ved oppstart av respektprogrammet 7 år tidligere. Dette funnet

samsvarer også med forskning og framstår som spor av læring og utvikling i organisasjonen. Roland (2011) viser til Stoll mfl (2006) som i tillegg til tillitt, respekt, støtte i kollegiet også trekker inn nettverksbygging og partnerskap som faktor som identifiserer PLC.

5.6 Det som er lært i videreføringsfasen

Tre av fire rektorer framholder viktigheten av at videreføringsfasen tar tid. Rektor ved skole A uttaler: «Dersom vi slapper av vil det fort komme støv på det og så forsvinner det. Ikke for det at vi blir mindre opptatt av det, men fordi at det er så mye annet som kaller på oppmerksomheten våres». Fullan (1991) viser til tiden det tar tid før en endringsprosess er institusjonalisert i organisasjonen. Roland (2011) beskriver krysspresset som rektorer kan oppleve i en hektisk skolehverdag. Når definert implementeringsperiode i et utviklingsprosjekt er over, kan det være fristende å tenke på neste ambisjon som det skal avsettes tid til. Rektor ved skole A, C og D viser til en bevisst holdning og har et klart fokus knyttet til videreføringsfasen.

I forhold til det som er lært i videreføringsfasen trekker rektor ved skole B fram reflekterte tanker fra en tung og vanskelig initierings- og implementeringsfase. Erfaringene som er gjort har vært viktige som en bevisstgjøring i forhold til nye satsinger som skolen i fremtiden skal starte med. Rektor trekker særskilt fram viktigheten av at leder arbeider for å etablere et behov for endring før selve endringsprosessen starter.

Rektor ved skole C trakk fram skolevandring som et viktig redskap for å få informasjon fra praksisfeltet i forhold til hvordan Respektprogrammet ble praktisert. Siw Skrøvset (2008) viser til at lærere som ble eksponert for skolevandring opplevde å bli sett i enkeltsaker samt å få støtte og hjelp til videre utviklingsarbeid. Skolevandringen gav rektor et bedre grunnlag for å følge opp lærerne. I forhold videreføringsfasen av Respektprogrammet vil denne faglige oppfølgingen har god effekt og kan framstå som et eksempel på læringsledelse ved skolen (Wadel 2008). Rektor fra skole C trekker også fram viktigheten av at respektreglene tolkes på en romslig måte. Respektprogrammets standarder (Roland og Vaaland 2011) blir av alle skoler sett på som en ambisjon. Rektor C framholder disse som viktige som en markering av skolens ytre innramming, samtidig som at de praktiseres på en romslig og klok måte slik at de kan generere handlingsrom til gode relasjonsbyggende og lærende samtaler med både elever og personalet.

Rektor ved skole C viser til det systemiske perspektiv om alltid å ha respekt på agendaen. Det å holde fokus og sikre at alle er med. Det vises også til at skolens kultur er åpen for endrings-

og forbedringsforslag. Wadel (2008) viser til at ledere i lærende organisasjoner klarer å integrere ledelse og læring.. Roald (2004) viser til ledelsens evne til å involvere personalet, elever og foresatte i utviklingsprosessen som en forutsetning for å skape en lærende organisasjon.

5.7 Hva er lurt å gjøre i videreføringsfasen

Alle rektorer trekker fram viktigheten av å ha fokus på skolering av nyansatte og nyutdannede lærere i en videreføringsfase. Å sikre at de også blir en del av en etablert praksis ved skolen. Huberman og Miles (1994 i Fullan 1991) viser til viktigheten av å etablere gode system for sikre en god skolering av nyansatte og skoleledere. I tillegg til den kompetanse som skolene etter hvert har, gir også NSLA tilbud om skolering til denne gruppen. Det er skolenes ansvar å sikre påmelding til disse kursene. Rektor ved skole A, C og D trekker også fram som lurt at skolene omtaler seg i alle sammenhenger som en respektskole. Rektor A tenker at dette er spesielt viktig i møte med nyansatte, nye elever og foresatte. Dette trekkes fram som viktig for at programmet skal «rotfeste seg». Rektor ved skole A viser også til at skolene i denne fasen ikke bare presenterer programmet, men også kan sette ord på den tause kunnskapen som de ulike begrepene i programmet representerer.

Rektor ved skole A, C og D trekker fram gode rutiner og system som en viktig måte å holde liv i Respektprogrammet. Gjennom bruk av eksisterende strukturer som for eksempel utviklingsgruppe, prosjektgruppe og ulike typer arbeidslag, sikre at respektprogrammet hele tiden er på sakskartet. Rektor ved skole A framholder viktigheten av fokuset kan relateres til daglige praksiserfaringer. Roland og Vaaland (2011) viser til at respektprogrammet er organisert etter en integrert modell som tar høyde for at skolene nytter eksisterende fora og arenaer til utviklingsarbeidet.

Rektor ved skole A uttaler: «Dersom du møter en rektor som synliggjør verdiene så er det kjempesterkt. Det samme gjelder andre personer som har frontposisjoner på skolen. Hvis elever, nye elever, nye foreldre, nye medarbeidere møter det motsatte.....da faller respekt til jorden som dødt og maktesløst. Jeg tror at det er den viktigste faktoren». Rektor ved skole A trekker særskilt fram begrepet *vennlighet* som en viktig bestanddel i respektprogrammet som det lurt å fokusere på i en videreføringsfase. Det er et synlig uttrykk for en god relasjon mellom alle aktører på skolen. Roland og Vaaland (2011) trekker fram den positive atferd som et kjennetegn ved Respektprogrammet. Skrøvset og Tiller (2011) viser til verdsettende ledelse som en ambisjon om å stimulere læringskraft og hverdagskraft. De trekker videre fram

at et verdsettende perspektiv er nøkkelen til den gode læring for både store og små. Rektor ved skole D framholder egen skoles fokus på holdninger og verdier som lurt i videreføringsfasen. Respektreglene er uttrykk for gode holdninger ««Jeg har lyst at de inni seg skal kjenne at her er det godt å være. Her bryr vi oss om hverandre. Her er det trygt. Her er det voksne som viser at de er glad i meg. Har lyst at elevene skal merke det. Dersom du skal la elevene føle trygghet så betinger det at lærerne har gode relasjoner til elevene». Hord (2004) og Lois mfl. (1995) (i Roland 2011) karakteriserer felles verdier og visjon som en av fem kjennetegn på PLC (Professional Learning Communities. Roland (2011) trekker også fram verdier som kommer til uttrykk gjennom gode holdninger og i samspill med kompetanse og motivasjon har betydning for en skoles kapasitet.

Respektprogrammet (Roland og Vaaland 2011) baserer seg på tydelige prinsipper og alle skoler utvikler egne standarder og regler som alle skal kjenne og praktisere. Rektor D løfter fram et viktig element med å trekke fram grunnlaget for at programmet forholder seg til nettopp disse prinsippene. I en videreføringsfase kan disse holdningene bli forsterket eller utvannet. Kanskje er det et uttrykk for en vellykket innovasjonsprosess, at holdningene som ligger bak har blitt internalisert i hele organisasjonen.

Rektor ved skole C trekker fram som lurt i videreføringsfasen at skolene har fokus på klasseledelse/læringsledelse. Roland og Vaaland (2011) omtaler god klasseledelse som en balanse mellom omsorg og myndighet. En autoritativ tilnærming til elevene i klasserommet krever at læreren framstår som en tydelig leder samtidig som de evner å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev slik at det foreligger et grunnlag for kunne korrigere elevatferd.

Rektor ved skole D ser, 5 år etter at implementeringsfasen startet, ennå behovet for å delta i nettverksgruppesamlinger med andre skoler. Roland og Vaaland (2011) skisserer de ulike læringsarenaer som Respektprogrammet tilbyr skolene. Her inngår kursdager, oppfølgingsseminar, lokale veiledere og skolering ved egen skole. Programmet avslutter også tilbud om lokal veiledning etter at implementeringsfasen er over. Ingen av de andre rektorene trakk fram nettverkssamlinger som et moment det er lurt å fokusere på i videreføringsfasen. Rektor trekker også fram som lurt at NSLA burde kontaktet skolene i videreføringsfasen av programmet for oppfølging.

5.8 Faktorer som kan påvirke videreføringen

Rektor ved skole D viser til skolens evne til å bake inn nye satsinger i eksisterende praksis. Rektor opplever ikke presset på rektorrollen som et hinder i videreføringsfasen. Dette

samsvarer med tidligere forskning. Midthassel og Ertesvåg (2009) viser til Hopkins og Reynolds (2001) som trekker inn at effektive skoler velger utviklingsprosjekter som lar seg integrere med de satsingsområder skolen allerede har. Midthassel og Ertesvåg (2009) konkluderer også med at ledelse er den viktigste faktor for en vellykket prosess. De framholder dimensjonene *organisatorisk tilrettelegging og oppfølging* og *leders evne til å stimulere personalet ved skolen til forpliktet innsats* som sentrale. Alle rektorer trekker også fram utfordringer med utskifting av personalet som en faktor som påvirker videreføringen. Dette funnet samsvarer også med tidligere forskning på området. Fullan (1991) viser til at en av de viktigste faktorene som kan redusere en god videreføring er turnover blant skolens pedagogiske personale. Dette gjelder ikke minst i skolens ledelse (Midthassel og Ertesvåg 2009)

6 Drøfting av sentrale funn opp mot problemstilling

I denne delen vil jeg trekke ut de funn jeg vurderer som mest sentrale ut fra forskningsspørsmålene i del 4 og drøfte disse opp mot problemstilling og relevant teori. I tillegg vil jeg også drøfte forskningsspørsmålet om skolene framstår som lærende i videreføringsfasen med bla. utgangspunkt i Senge (2004) sin teori om lærende organisasjoner. Jeg vil også kort trekke fram funn knyttet til læringsledelse og drøfte dette opp mot relevant teori.

6.1 Ledelse- relasjoner og verdier

Et hovedfunn i mitt prosjekt er knyttet til ledelse. Alle fire rektorer gir tilbakemeldinger på at egen rolle har stor betydning for en vellykket videreføring av Respektprogrammet. Selv ved vanskelige stadier i innovasjonen, attribueres årsaken til dette i stor grad til egen ledelse. Rektor ved skole D uttalte: «..når vi blir enige om noe så slipper vi det ikke. Vi slipper det ikke før det går av seg selv. Vi står på og står på». Dette samsvarer med tidligere forskning knyttet til videreføringen av Respektprogrammet (Ertesvåg mfl. 2009). Roland (2011) viser til viktigheten av at leder driver fram programmet og viser retning i arbeidet.

To rektorer trekker fram at lederen i tillegg til å være en tydelige leder, også må synliggjøre de verdiene som Respektprogrammet er tuftet på i møter med elever, personalet og foresatte. En rektor trekker fram *vennlighet* som en verdi og som må etterleves av alle ansatte. Skrøvset og Tiller (2011) viser til at når verdsetting øker i organisasjonen, øker mengden av tilstedeværelse, friskhet, glede og optimisme, kreativitet og innovasjon.

Min vurdering er at rektorenes holdning til Respektprogrammet gjenspeiler i stor grad den prioritering som skolene har gjort i videreføringsfasen.

6.2 Nyansatte

Alle rektorer gir tilbakemelding på at turnover i personalgruppen er en stor utfordring i videreføringsfasen. Dette samsvarer også med tidligere forskning (Fullan 1991). Gode system for intern- og ekstern skolering av nyansatte og nyutdannede i Respektprogrammet blir trukket fram som et viktig og lurt tiltak i videreføringsfasen.

6.3 Betydningen av en god start

En av respondentene viser til en problematisk start på respektprogrammet som førte til konsekvenser for implementeringen. Dette samsvarer også med tidligere forskning. Roland (2011) viser til at valg som tas i initieringsfasen kan ha konsekvenser for de påfølgende faser. Fullan (1991) trekker også fram at mangel på videreføring av et prosjekt kan være forårsaket

av en dårlig implementering. Ertesvåg mfl. (2009) viser til vansker som skoler har med å komme ut av «startblokken». En vellykket videreføring av respektprogrammet forutsetter at skolene har lyktes ved oppstarten og implementeringen. De andre tre rektorene opplevde en god start med et personale som hadde etablert et engasjement og motivasjon for endring. Ertesvåg mfl. (2009) beskriver en motivert personalgruppe som en viktig suksessfaktor i videreføringen av Respektprogrammet. Roland (2011) trekker fram motivasjon som sammen med faktorene kompetanse og holdninger har betydning for skolens kapasitet til å gjennomføre utviklingsprosesser.

6.4 Effektive skoler

En rektor viste til utfordringen mange skoler hadde med å være i en videreføringsfase, samtidig som skolene ble utfordret på videre utvikling. Rektoren opplevde ikke dette som en utfordring eller konflikt og viste til at skolen baker nye satsinger inn i eksisterende satsinger. Effektive skoler velger utviklingsprosjekt som lar seg integrere med det eksisterende (Hopkins og Reynolds 2001 i Midthassel og Ertesvåg (2009). Fullan (1991) viser til hvordan vi tenker om framtiden som en kritisk faktor i videreføringsfasen.

6.5 Synet på kunnskap

En betraktning som kom til uttrykk gjennom samtale med en rektor var knyttet til synet på kunnskap. Rektoren uttrykte at de hadde god kompetanse på skolen før de startet opp med programmet. «Nå har vi blitt mye bedre» og «..vi ser hva vi ikke kan og hva vi ikke får til». Dette er etter min vurdering et interessant utsagn i forhold til hvordan rektorer tenker om kunnskap og kompetanseheving i en videreføringsfase. Vygotsky (1978) viser til at utvikling skjer i nærmeste utviklingszone. Vi lærer i forlengelsen av det vi kan. Begrepet å *lære i forlengelsen av* og uttrykket *dess mer vi lærer, dess mer blir vi klar over hvor lite vi vet*, er interessante begrep som illustrer et syn på kunnskap. Dess mer kunnskap en har dess mer ser en hva en ikke kan (Senge 2004). Det betyr at vi ikke kan si ved en utviklingsprosess at målet er nådd. Spørsmålene og undringen vil dermed tilta dess lenger inn i en utviklingsprosess en kommer. Følelsen av å være ferdig ligger langt fram. Læringen skjer kontinuerlig.

Dette perspektivet vil jeg illustrere ved to sirkler. En vet lite, og det en ikke vet ligger rett i ytterkant av det en allerede kan. Ved en liten sirkel er det lite en vet om som en ikke kan. Lite kunnskap gir lite utsyn som igjen gir liten oversikt over den kunnskap som en ikke har. Etter mange år i en videreføringsfase der læring har blitt utviklet har læringssirkelen blitt større. Når kunnskapsfeltet har blitt større så har også utsynet mot all den kunnskap en ikke har tilegnet seg blitt større. En ser mye mer hva en ikke kan. På mange måter vil kunnskap om

egen organisasjons utviklingspotensiale framstå som en kvalitet ved skolen. For mitt ståsted er dette synet på kunnskap i videreføringsfasen et viktig funn ved prosjektet.



6.6 Spor av læring i videreføringsfasen

Prosjektet gir ikke grunnlag for å konkludere med at skolene framstår som lærende i videreføringsfasen. Roland (2011) viser til at skoler har vansker med å nå målet om å utvikle seg til lærende organisasjoner. Med utgangspunkt i rektors perspektiv finnes det imidlertid spor av kjennetegn på lærende organisasjoner. Disse sporene finnes i stor grad hos de skoler som forteller om en god utviklingsprosess og en bevisst tilnærming i videreføringsfasen.

Et element i personlig mestring er knyttet til sammenhengen mellom enkeltindivider der forpliktelsen er stor. Mitt fokus har vært knyttet til rektors egen opplevelse av videreføringsfase av Respektprogrammet. Perspektiv på personlig mestring i hele organisasjonen kommer derfor ikke fram i prosjektet. Flere av rektorene gir imidlertid tilbakemelding på at Respektprogrammet for egen del har utgjort en forskjell og det kommer fram at læringsprosessen har vært utviklende.

Hvordan skolene som helhet fortolker sin virkelighet og sine omgivelser kommer heller ikke til uttrykk. Flere rektorer viser imidlertid stor grad av refleksjon under intervjuene som ikke er preget av en lineær tenkning. Tanker knyttet til synet på kunnskap og erkjennelsen av at «vi blir aldri ferdig med respektprogrammet» er kanskje uttrykk for mentale modeller hos rektor som igjen kan sette spor hos personalet i organisasjonen.

Flere rektorer gav uttrykk for at Respektprogrammet hadde påvirket skolens identitet. Senge (2004) viser til forpliktelsen lærende organisasjoner har til visjonen og kraften visjonen har på innflytelse av organisasjoners identitet. Ved tre av skolene ble også relasjonens betydning og skolens fokus på verdier og holdninger trukket fram. Felles verdier og felles visjon blir trukket fram av Hord (2004) og Lois mfl. (1995) (i Roland 2011) som et av fem kjennetegn på PLC (Professional Learning Communities).

Beskrivelse av gruppelæringen i organisasjonen kommer til uttrykk gjennom intervjuet til to av rektorene. Ulike former for gruppelæring i personalet beskrives. Det vises til at funn fra elevundersøkelser danner grunnlag for refleksjon i ulike arbeidslag som leder fram mot korrigeret praksis. Senge (2004) trekker fram at gruppelæringen er preget av koordinert samhandling og refleksjon, i tillegg til en bevissthet i arbeidslaget om at relasjonen mellom deltakerne i arbeidslaget har betydning.

Flere av rektorene gir uttrykk for at systemene og rutinene skolene har er viktig for videreføringen av respektprogrammet. De forteller også at de har lykket med å bake inn utviklingen i gode system og definere egen kultur som en del av prosjektet. En rektor trekker også fram at skolens systemfokus ble bedre etter oppstart av respektprogrammet. Senge (2004) viser til at systemperspektivet skal binde sammen personlig mestring, mentale modeller, gruppelæring og felles visjoner i en utviklingsprosess. Dette kommer ikke tydelig fram gjennom intervjuene.

En rektor viste til velfungerende nettverksmøter med andre skoler som en lærende og støttende arena. Nettverksbygging og partnerskap er en av flere faktorer som kan identifisere PLC (Stoll mfl 2006 i Roland 2011). Wadel (2008) viser til at ledere i lærende organisasjoner framstår som tydelige læringsledere. To rektorer beskriver skolevandring (Skrøvset 2008) som et tiltak for å følge opp den videre læringen i personalgruppen. Ifølge Skrøvset og Tiller (2011) er nøkkelen til en lærende arbeidsplass at lederen møter den enkelte på en verdsettende måte og legger til rette for verdsettende kultur. En synlig ledelse som hilser på ansatte og elever hver morgen og en rektor som på en verdsettende måte møter deg i døren med vennlige kommentarer er gode eksempler på dette.

To rektorer trekker fram refleksjonens betydning ved skolen. Rektorene beskriver ikke i stor grad skolens evne til å ta metaperspektiv på egen virksomhet gjennom refleksjonen (Tiller 2006).

7 Oppsummering

Vaaland og Roland (2011) viser til at respekt kommer til syne gjennom positiv atferd i elevgruppen. De trekker også fram at Respektprogrammet skal gi resultater i reduksjon av atferdsindikatorerne konsentrasjon, disiplinproblemer, vold, skulk, rasisme og negativ gjengdanning. Mitt fokus har vært knyttet til hvordan rektorer ved utvalgte skoler i egen kommune tenker om og i videreføringsfasen av Respektprogrammet ved egen skole. Jeg har også sett etter spor av videre læring i denne fasen. På bakgrunn av mitt prosjekt der elev-, foreldre- og lærerperspektivet ikke er tatt i med, kan jeg ikke konkludere med at skolene har lykket med Respektprogrammet. Fra rektors perspektiv får jeg imidlertid flere fortellinger som forteller om en positiv utvikling i elevmiljøet og at Respektprogrammet har vært med å utvikle skolens verdier og identitet. Med dette som utgangspunkt vil jeg konkludere med at flere rektorer har et bevisst forhold til Respektprogrammet i videreføringsfasen og viser til stor grad av mestring. Jeg registrer også tydelige kjennetegn på læring hos enkelte skoler der fokuset er knyttet opp mot en kontinuerlig videreutvikling av programmet og skolen for øvrig. Jeg vil trekke fram betydningen av gode relasjoner på alle nivå i organisasjonen som et sentralt funn ved de skoler opplever en god videreføring av Respektprogrammet. De samme rektorer viser gjennom sine fortellinger en tydelig retning på utviklingsarbeidet, har klart å bygge god kapasitet i organisasjonen gjennom flere år og har etablert gode system og samarbeidsformer på ulike nivå. De trekker også fram betydningen av at Respektprogrammets verdier kommer til syne gjennom gode holdninger ved egen ledelse og i skolen for øvrig.

7.1 Metodekritikk

Metoden har vært velegnet til å få kjennskap til rektorenes livsverden knyttet til videreføringen av Respektprogrammet. I forhold til forskningsspørsmålet om skolene framstår som lærende i videreføringsfasen så kommer ikke dette godt fram i undersøkelsen. En årsak til dette kan være den koreografi jeg har valgt. Det er mulig at graden av struktur i samtalen og mine forskningsspørsmål har vært begrensende i forhold til dette temaet. I tillegg har også utvalget med kun å intervju rektorer vært en begrensning i forhold til dette forskningsspørsmålet. Med utgangspunkt i tidligere forskning (Ertesvåg mfl.2009) har mitt utvalg av rektorer hatt sitt utgangspunkt i om de har deltatt i hele utviklingsprosessen ved egen skole. Dette kriteriet begrenset utvalget til 4 rektorer. Antall respondenter kan derfor være en svakhet med undersøkelsen.

Aksjonslæringsprosessen ved egen skole gjennom oppstart av Respektprogrammet har gitt meg god erfaring som skoleleder og verdifull førviten i møte med mine respondenter. Mitt fokus har imidlertid vært å løfte fokus et hakk til mine kollegaer i samme kommune og organisasjon. Min metode har ikke gitt meg mulighet til å delta aktivt inn i det studerende felt (Tiller 2006) overfor mine rektorkollegaer.

7.2 Videre forskning

Aksjonsforskning med fokus på ansatte, elever og foresatte sin opplevelse og praksis av videreføringsfasen av Respektprogrammet i skolen ville fra mitt perspektiv vært et viktig supplement til min undersøkelse og til feltet. Personalets refleksjoner og praksis knyttet til læring i videreføringsfasen ville også vært et viktig supplement. Et perspektiv i den sammenheng er betydningen av aktørskap og empowermentpregede tiltak (Stjernstrøm og Skrøvset 2010).

Et annet område jeg vil trekke fram er behov for forskning knyttet aktørenes oppfatning av begrepene betydning for innovasjoner i skolen. Med utgangspunkt i eget prosjekt er min opplevelse at begrepene *endring* og *utvikling* lever side ved side. Jeg vil på bakgrunn av oppgaven og det materialet som er samlet inn allikevel stille spørsmålet: «Kan begrepet *endring i skolen* oppleves som et antonym av aktører i skolen til begrepet *videreføring av utviklingsprosesser*?» Har tolkning av begrepene betydning for prioritering og videreføring av tidkrevende utviklingsprosesser?

7.3 Noen betraktninger om videreføring av utviklingsprosesser og metaforen «å sykle uten støttehjul»

Et spørsmål som jeg sitter igjen med etter dette prosjektet er om «den norske kenguruskolen» (Tiller 1990) hadde vært så synlig om skolene hadde hatt en god og sunn innovasjonskultur. Er skolene generelt gode nok til å videreføre sine utviklingsprosesser tilstrekkelig til at disse setter solide læringsspor i organisasjonen? Selv om vi ikke ønsker en kenguruskole som oppleves oppstykket og fragmentert, så må skoler forplikte seg på utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid og igangsetting av større eller mindre skoleprosjekter, om de har form som produktive- eller reproduktive tilnærminger (Wadel 2008) vil fremdeles være en naturlig del av skolens komplekse hverdag. Dersom skolene har som utgangspunkt at nye krav og implementeringsprosesser «bare må bli gjort» har en et vanskelig utgangspunkt for å sette gode læringsspor i organisasjonen. En fallgrube kan i mange sammenhenger være at skolene ikke innehar tilstrekkelig kompetanse om viktige elementer og utfordringer ved selve utviklingsprosessene. Det kan også tenkes at bevisstheten om videreføringsfasen i

utviklingsprosjekter ikke har nok fokus og at det ikke settes av nok tid til at ferdighetene kan utvikles og foredles. «Dette gjorde vi en gang» er et vanlig uttrykk. Ting har rent ut i sanden og læringssporene er ikke lengre synlige.

Metaforen « å sykle uten støttehjul» har vært virksom og til hjelp for meg i denne oppgaven. Den har vært en synliggjøring av hvordan vi kan tenke om videreføringen av utviklingsprosesser i skolen. Jeg tenker at det er helt klare paralleller mellom det å lære å sykle og det å drive utviklingsarbeid i skolen. For det første må en gutt eller jente som har tenkt å lære å sykle ha en sykkel. De trenger å øve på verktøyet de skal mestre. Å lære å sykle uten at barnet selv er motivert kan bli en vanskelig og smertefull prosess for foreldre. De må selv kjenne at det er et behov, at det er et need og at det finnes en kapasitet og en mulighet til overhodet gå i gang med det. Barnet er motivert og klar. *Needet* er viktig. Jo, det er en ferdighet som er tenkt at barn i 4-6-årsalderen skal kunne lære å beherske. Og håpefulle foreldre er involvert med all sin støtte, oppmuntring og øving. I mange tilfeller så monteres egnede støttehjul slik at denne øvings- og implementeringsfasen skal gå fint og være trygg. Støttehjul gir et godt grunnlag for læring kombinert med all støtte fra aktørene i nabolaget. Når barna har skrudd på støttehjul må sykling praktiseres. Regien er ganske enkel. De må sykle, de må få fart på hjulene og de må lære hvordan framdriften sikres. Alle elementer må ligge til rette for at ferdigheten skal utvikles. Etter en tid er stunden kommet til å fjerne støttehjulene. Ferdighetene er fremdeles veldig dårlig, men det kan være et tilstrekkelig grunnlag for å øve videre alene. Det tar lang tid å bli en god syklist. Mange år. Mine gutter spisser sine ferdigheter fremdeles.

Å være i en organisasjon som er god på å videreføre og foredle sin læring og utvikling er uvurderlig. Man blir ikke god uten at vi er bevisst på veien videre. For å sitere et av mine funn i prosjektet kan det være lurt å løfte blikket, se langt fram. Det er lettest å holde balansen når vi sikter langt fram.

Jeg tror dette kan være en pekepinn på viktigheten av videreføringsfasen av Respektprogrammet og andre innovasjoner i skolen. Aktører i skolen må ha kompetanse om de ulike utviklingsfasene og kjennskap om egen og andres læring. Så må vi være klar over at ting tar tid. Det finnes ingen fasitsvar på noen ting som det følger effektgaranti med på. Arbeidet må gjøres selv. Læring kan være hardt arbeid og så skal vi være ydmyk for at hardt arbeid noen ganger kan være ubehagelig og gjøre noe vondt.

Referanser

Alver, B. G., Øyen, Ø. 1997: *Forskningsetikk i forskerhverdagen. Vurderinger og praksis*. Tano Aschehoug, Oslo.

Andreassen, R. A., Irgens, E. J., Skaalvik, E. M (red). 2009: *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.

Ertesvåg, S.K., Roland, P., Vaaland, G.S., Størksen, S. & Veland, J. 2009: *The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program*. Journal of Educational Change, 11

Fangen, K: *Kvalitativ metode*. (sist oppdatert: 07.januar 2010. De nasjonale forskningsetiske komiteer. (Online). Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/>. (Lastet 24. februar 2012)

Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. 2005: *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.

Fossåskaret, E., Fuglestad, O, L., Aase, T. H. (red) 1997: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*». Oslo Universitetsforlag.

Fuglestad, O.L., Lillejord, S (Red): 1997. *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*. Bergen.Fagbokforlaget.

Fullan, M.G. 2005: *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Corwin Press.

Fullan, M. G. 1991: *The new meaning of educational change*. Cassell Educational Limited. London.

Glosvik, Ø., Roald, K., Fossøy, I. 2009: En lærende skole. Lærende leing – i eit systemisk perspektiv. Artikkelstafett. Artikkel 6. Utdanningsdirektoratet.

Hargreaves, A., Fink, D. 2006: *Sustainable leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Fullan, M. 2012: *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. Columbia University. New York and London.

Jacobsen. D. I. 2005: *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

- Klingenberg, E. 2005: *Observasjon i praksis. Noen "muntlig-skriftlige" refleksjoner rundt antropologisk metode.* UiT.
- Kvale, S., Brinkmann, S. 2010: *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S.K. 2009: Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid – Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet. Nr 01 2009, s. 4-1 i Spesialpedagogikk.
- Miles, M.B., Ekholm, M., Vandenberghe, R (EDS). 1987: *Lasting School improvement: Exploring the process of institutionalization.* Acco (Academic Publishing Company), Leuven (Belgium).
- Møller, J. 2004: *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet.* Universitetsforlaget.
- Møller, J, Fuglestad O.L (red). 2006: *Ledelse i anerkjente skoler.* Universitetsforlaget
- Paulgaard, G. 1997: *Feltarbeid i egen kultur – Innefra, utenfra eller begge deler?* I Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L., Aase, T. H (red): *Metodisk feltarbeid.* Oslo Universitetsforlag.
- Roald, K. 2004: *Organisasjonslæring i skolar. Teoretisk og praktiske perspektiv.* Nr 15/2004 Avdeling for lærarutdanning og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roland, E., Vaaland, G.S. 2011: *Respektprogrammet.* Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. 2011: *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt.* Doktorgradsavhandling. Stavanger. Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet.
- Røvik, K. A. 2007: *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Universitetsforlaget. Oslo.
- Senge, P. M. 2004: *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Egmont Hjemmets Bokforlag. Oslo.
- Skandsen, T., Wærness, J.I., Lindvig, Y. 2011: *Entusiasme for læring. En håndbok for skoleledere.* Gyldendal. Akademisk.
- Skogen, K. 2004: *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling.* Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. 2008: *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring.* Eureka Forlag.

Skrøvset, S., Tiller, T. 2011: *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget.

Stjernstrøm, E., Skrøvset, S. 2010: *De problematiske spenningene og rektors rolle*.

Stoll, L., Lois, K.S. 2007: *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press. Berkshire. England.

Stortingsmelding nr. 30. 2003-2004: *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Stølen, G. 2007: *Den voksne ungdomsskoleeieven. Fra levd liv til livshistorie*. Universitetet i Tromsø.

Sørhaug, T. 1996: *Fornuftens fantasier. Antropologisk essays om moderne livsformer*. Side 33-52 *Tykke og tynne beskrivelser. Om høstingsøkonomi og sosiale klienter i en storby*. Oslo Universitetsforlag.

Tiller, T. 2006: *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.

Tiller, T. 1990: *Kenguruskolen – det store spranget*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Vygotsky, L.S. 1978: *The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England.

Wadel, C. 2008: *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Wadel, C.C. 1997: *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer*. Fuglestad, O.L., Lillejord, S (Red)1997”*Pedagogisk ledelse –et relasjonelt perspektiv*” Fagbokforlaget. Bergen.

Vedlegg 1- Informasjonsskriv

Sandnes 03.01.2013

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent ved Universitet i Tromsø. I den forbindelse skriver jeg en masteroppgave knyttet til Respektprogrammet ved skoler i egen kommune. Mitt fokus er knyttet til videreføringsprosessen av Respektprogrammet etter at den definerte implementeringsperioden er over.

Hvordan har det gått med videreføringen av respektprogrammet i egen kommune når "støttehjulene" er skrudd av? Hva har disse skolene gjort i denne fasen, hvilke erfaringer har skolene lært av og hva er lurt å tenke framover? Mitt fokus er knyttet til rektornivået ved de ulike skoler som har tatt i bruk respektprogrammet

Dette er en kvalitativ studie. Jeg har utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide til bruk i intervjuet.

Jeg vil bruke lydopptak på intervjuet. Hvert intervju vil ta ca 40 min. Vi avtaler sammen tid og sted for gjennomføringen av intervjuet.

Det er frivillig om du vil delta, og du har mulighet til å avslutte intervjuet underveis. De innsamlede data vil da bli slettet.

Opplysninger fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig i november 2013.

Veileder for mitt masterprosjekt er Siw Skrøvset v/UIT. Min masteroppgave er meldt og tilrådd av Personvernombudet for forskning (NSD).

For mer informasjon kan du kontakte meg på tlf 51973713/92465614. Du kan også sende en e-post til: kare.andreas.folkvord@sandnes.kommune.no

Mvh

Kåre Andreas Folkvord

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Tlf

Vedlegg2- Intervjuguide

Tema:

”Læring uten støttehjul”

Hvilke kjennetegn kan vi finne hos skoler som opplever at Respektprogrammet blir videreført på lærende måte?

Hvordan har det gått med Respektskolene i egen kommune? Hva har skoleledelsen (rektor) gjort for å sikre videre utvikling i forhold til Respektprogrammet? Hva har skoleledelsen lært i denne videreføringsfasen og hva tenker de er lurt å gjøre framover?

1) Status her og nå.

Hvordan vil du definere din skole i forhold til Respektprogrammet?

Når tid startet dere opp med Respektprogrammet?

Hva var bakgrunnen for at skolen startet opp med Respektprogrammet?

Hvordan vil du vurdere personalets engasjement i implementeringsfasen og eventuelt din opplevelse av medkreftene/motkreftene i personalet?

Hvilke kjennetegn på Respektprogrammet er mest synlig i dag ved din skole?

Hvilke elementer ved Respektprogrammet mener du har satt gode læringsspor ved din skole?

Hvordan vil du beskrive personalet sitt forhold til Respektprogrammet i dag?

Hvordan vil du som rektor beskrive ditt forhold/din holdning til Respektprogrammet i dag?

2) Hva har du/dere gjort for å sikre videre utvikling i forhold til Respektprogrammet etter at implementeringsfasen var over

Hva tenker du om videreføringsfasen i Respekt?

Hva har blitt gjort?

Hvilken struktur eller system for videreføring av Respektprogrammet har dere?

3) Hva har dere som skole lært i perioden etter at implementeringsfasen var over?

Hva har virket?

4) Hva tenker du som rektor er lurt å ha fokus på videre framover i forhold til Respektprogrammet?

5) Hvilke faktorer kan påvirke kontinuiteten og videreføringen av Respektprogrammet på din skole?

Hvilke interne faktorer mener du påvirker videreføringen av Respektprogrammet på egen skole?

Hvilke eksterne faktorer mener du påvirker videreføringen av Respektprogrammet på egen skole?

Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Siw Skrøvset
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 14.01.2013

Vår ref:32612 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32612	<i>Læring uten støttehjul</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Siw Skrøvset
Student	Kåre Andreas Folkvord

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kåre Andreas Folkvord, Skarahodden 42, 4326 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32612

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc, lydbåndopptak og mobiltelefon. Personvernombudet forutsetter at bruk av minnepenn og privat pc er i tråd med Universitetet i Tromsø sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 15.11.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes