

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«The point of no return»

- om involvering og ærlighet i ledelse av skoler i utvikling.

Magne Johansen

PED - 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2015

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg ledelse av skoler i utvikling, med utgangspunkt i egen ledelse av den nasjonale satsingen ungdomstrinn i utvikling. Oppgaven fokuserer på ulike former for ledelse og hvordan skoleutviklingen påvirkes av disse. Jeg har gjennomført en aksjonsforskning på egen skole og søker å finne svaret på hvordan ærlighet og involvering kan styrke ledelsen av utvikling.

Nyere forskning snakker om kollektiv kapasitetsbygging som en viktig faktor for å skape utvikling. I den sammenhengen er kommunikasjon et sentralt begrep. Andre begreper som drøftes i oppgaven er tillit og anerkjennelse. Kan tillit og anerkjennelse være med på å støtte opp om kollektiv kapasitetsbygging?

Tittelen «The point of no return» åpenbarte seg for meg etter en hendelse på et personalmøte på skolen. Det er et dramaturgisk begrep, og brukes om det punktet i en handlingsrekke der det ikke er noen vei tilbake. Oppgaven tar for seg ledelse av læringsprosesser, men er vel så mye en refleksjon og beskrivelse av en ledes læring i slike prosesser.

Innholdsfortegnelse:

Sammendrag.....	ii
Innholdsfortegnelse:.....	iii
Forord.....	v
Prolog.....	vi
Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	2
1.2 Prosjektets formål og problemstilling.....	5
Kapittel 2 Metodisk tilnærming.....	7
2.1 Kvalitativ metode.....	7
2.2 Aksjonsforskning.....	8
2.3 Analyse i kvalitativ forskning.....	10
2.4 Brevmetodikken.....	11
2.5 Validitet og reliabilitet.....	15
2.6 Etske vurderinger.....	17
Kapittel 3 Teoretiske tilnærminger.....	19
3.1 Lærende organisasjon.....	19
3.1.1 Den gyldne læringsveien.....	19
3.1.2 Det femte element.....	22
3.1.3 Utviklingshjul for skoleledelse.....	24
3.1.4 Oppsummering lærende organisasjon.....	25
3.2 Elevsentrert skoleledelse.....	25
3.2.1 Oppsummering elevsentrert ledelse.....	28
3.3 Ledelse i ulike former.....	29
3.3.2 Indirekte ledelse, leder som kontekstdesigner.....	30
3.3.3 Oppsummering ledelse i ulike former.....	33

Kapittel 4	Analyse av resultater	34
4.1.	Utvalg	34
4.2.	Den narrative analysen	34
4.3.	Innholdsanalysen	35
4.3.1.	Form	35
4.3.2.	Innhold	36
	Kulturelle faktorer	37
	Strukturelle faktorer	37
	Relasjonelle faktorer	38
	Operasjonelle faktorer	39
	Involveringsfaktorer	39
4.3.4.	Andre funn:	40
4.4.	Oppsummering av funn	40
Kapittel 5	Drøftinger	41
5.1	Skolen som lærende organisasjon - ledelse av og i utvikling	41
5.2.	Å skape tillit – involvering og ærlighet i lederarbeidet.....	43
5.3	Forholdet mellom det relasjonelle og kontekstuelle	46
5.3.1	Antagonisten – håndtering av motstand.....	47
5.4	Konklusjon	49
Kapittel 6.	Avsluttende refleksjoner	52
Epilog	53
Referanser.....	54
Vedlegg	56

Forord

Høsten 2010 startet jeg på rektorskolen Nord for Dovre og i løpet av tre semester ble interessen for skriftlig refleksjon, over egen praksis i lys av teori, vekket fra dvalen. I lys av denne oppvåkningen, og tomrommet som oppstod da utdanningen var avsluttet, kastet jeg meg overmodig ut på en reise i masterverdenen. I tiden som har gått siden da, har jeg mang en gang angret dette valget. Dette ble særlig merkbart da jeg byttet skole midtveis i studiet, og med det måtte bli kjent med nytt bygg, ny organisasjon og ikke minst nye mennesker.

Forskningen min er et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonen som er brukt til dette ble unnfanget på en skoleledersamling i Hamn (i Senja) og etter tre år er jeg nå kommet i hamn med prosjektet mitt. Det er mange som vil være fornøyd med at jeg nå ankrer opp. Først og fremst familien som i perioder har forholdt seg til en far og mann som i perioder har vært mentalt fraværende fra hjemmesystemene. Deretter mine kollegaer på Hagebyen skole som endelig kan få en rektor som bruker kontoret til noe mer enn å lagre papirer. Til sist er det meg selv. Det å kombinere studier ved siden av en krevende lederjobb har vært en utholdenhetsøvelse. Jeg har i løpet av disse tre årene lært utrolig mye, kanskje først og fremst om meg selv. Denne lærdommen vil bli nyttig i fremtidig yrkesliv.

Ved reisens slutt vil jeg takke min veileder Siw Skrøvset. Du har vært utrolig tålmodig i forhold til framdrift og tekstproduksjon, og greid det kunststykket å holde motivasjonen min oppe når det buttet som mest. Jeg vil også takke personalet ved Hagebyen skole som velvillig har delt sine tanker med meg og latt meg bruke disse i forskningsøyemed. Håper dere opplever at det har betalt seg, når neste skoleår starter opp.

Takk til dere hjemme som har stått han av i disse årene, en ekstra takk Hanna og Wenche for uvurderlig korrekturlesning. Til slutt vil jeg takke min kjære Wenche som, til tross for periodisk oppgitthet over mine prioriteringer og tidsbruk, har holdt ut. Uten å vite det, har du også vært min aller viktigste støttespiller og opponert gjennom utallige diskusjoner og samtaler om skoleledelse og skoleutvikling, veien og livet.

Harstad 14. mai 2015

Prolog

Det er en sen tirsdag ettermiddag i slutten av januar. Jeg har akkurat ønsket velkommen til fellesmøte for det pedagogiske personalet, temaet er videreutvikling av skolens utviklingsarbeid; oppstart med læringspartnere i personalgruppa. Introduksjon dagen før ved en fagperson fra Universitetet i Tromsø, i rollespill med to av skolens ansatte. Etter ett år med snakk skulle vi endelig komme i gang. En ansatt ber om ordet og spør om det er mulig å ta opp en sak. Etter et par sekunders vurdering innvilges det. Det går en stund, læreren inntar stående posisjon, uvanlig på vår skole tenker jeg, mens læreren går fram midt i rommet og finner seg en talerstollignende posisjon.. På vei dit tar han fram et ferdigskrevet manus. Det viser seg at saken han tar opp er hans frustrasjon vedrørende skolens utviklingsarbeid og organiseringen av møtet foregående dag. Jeg ser rundt meg. Ulike reaksjoner fra personalgruppa. Noen nikker og smiler, andre vet ikke hvor de skal feste blikket. Et fire siders langt innlegg, framføres som en tordentale i mine ører. Underveis i innlegget funderer jeg på, om jeg skal avbryte vedkommende, klubbe han ned. Jeg tenker på statskupp, mytteri og andre eksotiske overtramp, likevel lar jeg vedkommende framføre sitt budskap. Møtet avsluttes, innlegget setter en ubønhørlig stopper på dagens tema. Læringspartnere i personalgruppa ble utsatt denne gangen også. Jeg blir sittende på kontoret og vet ikke min arme råd.

Dette ble opptakten til en lang læringsreise for meg som rektor og etter hvert, utgangspunktet for et forskningsprosjekt i egen skole.

Kapittel 1 Innledning

Skolen har i all tid vært gjenstand for endring og utvikling og hadde det vært mulig ville omgangslæreren på 1800-tallet ikke gjenkjent «skolestua», om han hadde besøkt den i dag. I takt med dette har også rektorrollen endret seg. Hvis vi tar et blikk på perioden etter 1970 har denne gått fra den administrative læreren, rekruttert fra eget personale til dagens ledere med ansvar for økonomi, personaloppfølging, daglig drift og sist men ikke minst pedagogisk utvikling. I spenningsfeltet mellom administrasjon og ledelse er dagens rektorer utsatt for et krysspress mellom ulike læreres forventninger til stabilitet og struktur, og myndighetenes stadige jakt på resepten på den gode skole som kan levere resultater som matcher internasjonal konkurranse.

I den samme tid har også lærerrollen endret seg. Fortidens privatpraktiserende lærere er gått ut på dato og lærerrollen endres gradvis. Den profesjonelle lærer kjennetegnes med mye større grad av deltakelse i det kollektive fellesskapet. Erfaringsdeling, kollegaveiledning og innovativ tilnærming til faget er forventninger til framtidens lærere.

Utdanningsdirektoratet (UDIR) har de siste årene, på vegne av nasjonale myndigheter, igangsatt flere store satsinger som skal bidra til å støtte skoler og kommuner i arbeidet med å utvikle skolens pedagogikk, blant annet vurdering for læring (VFL), bedre læringsmiljø, ungdomstrinn i utvikling (UIU) og nå nylig, utprøving av funksjonen lærerspesialist¹. Alle satsingene har fokus på skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv læring. Selv satsinga på videreutdanning har fått en kollektiv dimensjon ved seg.

Hvilke følger har denne utviklingen fått for dagens skoleledere? I hvor stor grad er forventningene mellom skoleledelse og lærerpersonalet avstemt i forhold til de prioriteringer som skoleleder må gjøre? Idealet om skoler som lærende organisasjoner er sterkt. I hvor stor grad er skolen beredt til å møte dette idealet?

¹ (Kunnskapsdepartementet, Lærerløftet - På lag med kunnskapsskolen, 2014)

Helt siden jeg begynte i jobb, som nyutdannet lærer midt på 90-tallet, har jeg vært opptatt av skoleutvikling. Det å følge med i fagfeltet, introdusere nye ideer for kollegaer og prøve disse ut i klassene for å vurdere positive endringer hos elevene, har vært en sterk motivasjon i mitt yrkesliv. Dette var også en av årsakene til at jeg i 2006 valgte å søke meg jobb som rektor. Tanken på å ha muligheten til å legge premissene for utviklingen av hele skolen fasinerte meg. I etterkant har jeg konstatert at gjennomslagskraften jeg hadde som lærer kanskje var vel så effektiv som den jeg i dag opplever som skoleleder. Gjennom jobben som rektor har jeg videreført mitt engasjement i forhold til skoleutvikling. Jeg har hatt stort fokus på å være i takt med utviklingen og hatt et brennende ønske om å bidra til at min skole skal kunne levere et kvalitativt best mulig tilbud til elevene.

1.1 Bakgrunn

I perioden 2010-2012 gjennomførte Harstad kommune en omfattende strukturendring av skolene i kommunen. Dette resulterte i nedleggelser og/eller redefineringer av 5 skoler i kommunen. Som en konsekvens av dette ble to av kombinertskolene i sentrum nedlagt og redefinert som en ren barneskole og en ren ungdomsskole. Det ble åpnet for at rektorstillingen på den nye ungdomsskolen primært skulle besettes av en av kommunens erfarne rektorer, og etter samtaler med kommunens rådmann ble jeg tildelt oppgaven. Med 6 års erfaring som rektor, både fra kombinertskole og barneskole var det med ærefrykt at jeg, høsten 2012, startet i ny jobb som rektor ved Hagebyen skole.

Nye Hagebyen skole

Nye Hagebyen skole ble en ungdomsskole med cirka 280 elever fordelt på 3-5 paralleller og rundt 40 ansatte i ulike stillingsprosenter. Personalet var stort sett rekruttert fra de to nedlagte kombinertskolene, med noen få unntak av nyrekrutteringer. Skolens ledelse var sammensatt av rektor og 3 avdelingsledere. Rektor og en av avdelingslederne var rekruttert utenfor de to kombinertskolene. Vårt mål det første året var å bygge en ny skole ved å ta utgangspunkt i eksisterende praksiser og erfaringer, og bruke disse for på sikt å skape en ny felles organisasjonskultur. Tanken var å la de tusen blomstrer blomstre første året og legge til rette for at de ansatte kunne få være nysgjerrige på hverandre og på hva den enkelte sto for, pedagogisk.

Ungdomstrinn i utvikling

Parallelt med etableringen av ny skole, ble kommunen forespurt om å være

pilotkommune for departementets nye satsing på ungdomstrinnet «ungdomstrinn i utvikling», og i den forbindelse ønsket jeg at vår skole skulle være en av pilotkolene. Et felles fokusområde var etter min mening et godt utgangspunkt for etableringen av en ny ungdomsskole. Satsningen Ungdomstrinn i utvikling kom i gang på bakgrunn av Stortingsmelding 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter – ungdomstrinnet. Dette ble en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i områdene lesing, skriving, regning og klasseledelse. Det er tre sentrale virkemidler i dette arbeidet; skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske nettressurser. Som pilotskole fikk skolen tilbud om å delta i første pulje i den nasjonale satsinga. I skrivende stund har vi akkurat avsluttet perioden med støtte og skal være i stand til å drive utviklingsarbeidet på egen hånd.

Skoleåret 2012-2013, pilot

Under slagordet «Best i klassen» ønsket jeg å introdusere utviklingsarbeidet ved den nye skolen. Slagordet hadde en dualisme i fortolkninga. For det første skulle vi gjennom skoleutvikling skape den beste skolen for elevene ved å fokusere på gode læringsresultater og godt læringsmiljø. Den andre måten å se det på var å appellere til manglede konkurransevillje hos lærerne, «må vi alltid være best i klassen». Paraplyen *best i klassen* skulle være navet i vårt utviklingsarbeid, og alle satsinger skolen deltok i, ble kretset rundt dette. På dette tidspunktet var vi som sagt blitt pilotskole i ungdomstrinnsatsninga, vi arbeidet videre med vurdering for læring, skolen var akkurat kommet med i Ny GIV og vi hadde også fått tildelt prosjektmidler til å utvikle skolebiblioteket. Det var derfor naturlig å sette ned en gruppe som koordinerte utviklingsarbeidet. Denne utviklingsgruppa ble bestående av lærere som representerte hvert av de fire forannevnte områdene. Skolens utviklingsgruppe hadde møter hver 14. dag, koordinerte utviklingsarbeidet på skolen og deltok på lokale nettverkssamlinger på tvers av skolene. Gjennom å legge planer og drøfte disse på teamene kunne utviklingsgruppa være et bidrag til å lytte til den enkelte ansatte og dermed ivareta en bottom – up dimensjon i utviklingsarbeidet. Deltakerne fikk dermed en viktig rolle som lytteposter og med det kunne ivareta den enkelte lærers stemme inn i utviklingsarbeidet. Skolens ledelse valgte aksjonslæring som verktøy for å skape refleksjon og utvikling, og i samarbeid med utviklingsgruppa ble lesing som grunnleggende ferdighet valgt som

fokusområde. Lærerne ble bedt om å prøve ut nye ideer i klassen, evaluere resultatene og dele sine erfaringer med hverandre.

I alt endringsarbeid er det naturlig å møte på motstand, så også for oss. Skolens ledelse i samarbeid med utviklingsgruppa drøftet dette kontinuerlig og hadde stort fokus på å lage strategier for å håndtere motstand. Vi registrerte ulike typer tilbakemeldinger og endret planer for å avhjelpe. Slik praksisen vår ble, kunne det virke som om vi bedrev enkeltkretslæring (Argyris i Irgens 2009) gjennom å lokalisere motstand, for så å sette ned staker og merker for å manøvrere utenom. Utviklingsgruppas rolle som lyttepost fikk med dette en noe utilsikta negativ rolle, knytta til det å lokalisere motstand.

2013-2014, Pulje 1 i Ungdomstrinn i utvikling

Høsten 2013 fortsatte vi arbeidet. Etter å ha deltatt i pilotering av ungdomstrinn i utvikling, kom vi nå inn i første pulje. Arbeid med grunnleggende ferdigheter i lesing skulle nå videreutvikles med etablering av læringspartnere i kollegiet. Også denne gangen viste det seg å være vanskelig å innføre nye metoder i en etablert praksis. Vi begynte å arbeide med skolens verdier, parallelt med at vi startet prosessen med å gjennomføre Utanningsdirektoratets Ståstedsanalyse. Dette er et prosessverktøy for kvalitetsvurdering og skoleutvikling der man sammenstiller ulike grunnlagsdata og resultater for skolen, drøfter disse i felles personalgruppe. Målet er å skape en felles refleksjon over skolens praksis for så å prioritere/sette fokus i skolens videre utvikling. Som refleksjonsverktøy brukes SWOT-metoden, en metode for å identifisere organisasjonens styrker, svakheter, muligheter og trusler. I begge disse tilfellene gjennomførte vi gode prosesser på eget hus, ved bruk av samtalegrupper og plenumsframlegg. Ut fra dette fikk skolens utviklingsgruppe oppdraget med å meisle ut utviklingsområder for de neste årene. Disse ble:

- Få på plass en pedagogisk plattform (felles)
- Utvikle god klasseledelse (individuell)
- Videreutvikle god tilbakemeldingskultur (ledelsen)
- System for spesialundervisning og tilpassa opplæring (struktur)
- System for bruk av og opplæring i prioriterte dataprogrammer (struktur)

I løpet av høsten mente utviklingsgruppa at vi var klare til å bringe det nye elementet inn i arbeidet, læringspartnere i personalgruppa. Dette var noe vi lenge hadde prøvd å få på plass.

Det hele spisset seg på personalmøtet jeg nevnte innledningsvis. Denne hendelsen har for ledelsen ved skolen gått under betegnelsen «point of no return», noe som beskriver de prosessene vi startet med som en konsekvens av dette. I ettertid har jeg fått avklart at hans innlegg var rettet mot en spesiell hendelse i utviklingen. Han var forberedt på et møte om lesing, men kom til et møte som tok for seg læringspartnere i personalgruppa. Dette ble han provosert av. Innlegget ble likevel avgjørende for hvordan skolens ledelse planla utviklingsløpet videre. Det startet så flott, trodde vi, men på ett eller annet sted i prosessen sporet vi av. Hele organisasjonen ble satt på et sidespor og skoleutviklingen måtte revitaliseres.

Vår framdriftsplan ble fra dette tidspunkt satt på vent, vi tok et skritt til sides og måtte finne ut av hvordan veien videre skulle gå hos oss. Vi rådførte oss med kommunens utviklingsveileder og kontaktpersonen ved Universitetet i Nord-Norge for å se på mulige feilvurderinger og mulighet for en restart. Vi tok tak i de vurderingene som var gjort i ståstedsanalysen og bestemte oss for å få på plass skolens pedagogiske plattform.

1.2 Prosjektets formål og problemstilling

I løpet av våren 2014 gjennomførte vi flere prosesser i personalgruppa for å komme videre i skolens utvikling, og på en skoleledersamling høsten 2014 ble jeg bedt om å legge fram status for utviklingsarbeidet ved skolen. Tradisjonelt sett er slike framstillinger ofte preget av suksesshistorier. Dette ble en fortelling om den harde virkelighet, om ulike feilvalg i prosessen og det å tørre å stoppe opp å ta ut ny kurs når man har gått seg bort i villmarka. I etterkant ble jeg spurt om denne historien var fortalt i eget kollegium. Dette åpnet opp for ideen i å bruke egen fortelling som en aksjon i lederarbeidet for å komme videre i prosessen. Med dette som bakteppe ble avgrensingene i mitt forskningsprosjekt gjort. Det store spørsmålet ble; hva hadde jeg gjort feil? Hvordan kunne vi gjort ting annerledes?

Hovedproblemstillingen for forskningsarbeidet blir derfor som følger:

Hvordan kan ledelse av og i utvikling styrkes gjennom involvering og ærlighet?

Prosjektet mitt er et aksjonsforskningsprosjekt, med meg selv som både leder av skolen og som forsker i prosjektet. Dette innebærer noen dilemmaer som jeg kommer tilbake til. For å besvare problemstillingen min, gjennomførte jeg en kvalitativ undersøkelse i personalgruppa. Gjennomføring og analyse av denne undersøkelsen kommer jeg tilbake til i metodekapitlet. Funnene fra denne vil bli drøftet opp mot aktuell teori knytta til lærende organisasjon og forholdet mellom relasjonell og kontekstuell ledelse. Michael Fullan (2011) beskriver gode og dårlig drivere for endring av systemer. Min forskning er knyttet opp til egen skole, og retter seg i stor grad mot å identifisere positive drivere i utviklingsarbeidet. I jakten på disse har jeg vært gjennom en bratt læringskurve der mange refleksjoner har dreid seg om hva som gikk galt. Jeg vil derfor kommentere noen områder som ikke fungerer, i jakten på de positive driverne.

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel er innledning og motivasjon for oppgaven. Her har jeg beskrevet bakgrunnen for det som ble grunnlaget for forskningsarbeidet mitt. I andre kapittel beskriver jeg min metodiske tilnærming, da med særlig vekt på problematikken rundt det å forske i eget praksisfelt. Her vil også min egen aksjon i forskningen bli presentert, og hvordan denne er brukt i forhold til innsamling av data. I kapittel tre presenteres vektlagt teori. Her vil det være tre hovedområder som trekkes fram, lærende organisasjon, elevsentrert skoleledelse og forholdet mellom direkte og indirekte ledelse. Fjerde kapittel er en presentasjon av funnene i datamaterialet og de analyser som er foretatt. Kapittel 5 er en drøfting av funnene sett i lys av aktuell teori. I dette kapitlet drister jeg meg også til å komme med noen konklusjoner på problemstillinga. I siste kapittel kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner rundt mitt aksjonsforskningsprosjekt.

Kapittel 2 Metodisk tilnærming

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt i min forskning. Som jeg nevnte innledningsvis ble utviklingsarbeidet på skolen satt under lupen etter det som i oppgaven er beskrevet som «the point of no return». Det ble derfor viktig for meg å finne noen forklaringer på hva som gikk galt. I den sammenheng var det naturlig å bruke egen personalgruppe som informanter. Prosjektet ble et aksjonsforskningsprosjekt der jeg som forsker gjennomførte en aksjon, for så å forske på resultatene av denne. Utfordring til denne type forskning er den tette forbindelsen mellom aksjon og forsker, noe jeg vil problematisere i slutten av kapitlet. Mitt mål med forskningen har vært å få tak i stemmene til den enkelte lærer, for i neste omgang å kunne trekke fram funn med min skole gjennom analysene og knytte teori til dette, og til slutt foreslå tiltak for å utvikle den eksisterende praksisen.

2.1 Kvalitativ metode

I følge (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011) skiller kvalitativ og kvantitativ metode seg først og fremst ved sine prioriteringer. Der kvantitative metoder prøver på en objektiv tilnærming med distanse og et stort antall informanter, vil kvalitative metoder prioritere nærhet og subjektivitet. Denne nærheten fører til en større fleksibilitet der undersøkelsen kan endres underveis, og dermed ta høyde for ny relevant informasjon. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010).

Kvalitativ metode er i sin natur induktiv. Metoden åpner for at informanten kan ta opp det som er viktig for han, uten at forskeren har avgrenset datainnsamlingen gjennom forhåndsdefinerte kriterier. Først etter at informasjonen er samlet inn, blir den strukturert, satt i kategorier og delt opp i variabler som blir forbundet med hverandre. Dette kommer jeg tilbake til senere. Her får forskeren informasjon som er meget relevant for den som blir spurt, snakket med eller observert. I denne prosessen er forskeren mindre inne og styrer respondentens svar. Denne nærheten, sammen med den

fleksibiliteten som følger av at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i.

Kvalitativ forskning kan sies å ha følgende kjennetegn (Tiller, 2006, s. 66)

- ✓ Hendelser forstås i sin sammenheng.
- ✓ Det er en naturlig, ikke-konstruert undersøkelseskontekst forskeren deltar i.
- ✓ Aktørens eget perspektiv er viktig.
- ✓ Opplevelser og erfaringer betraktes i et helhetsperspektiv.
- ✓ Målet er en helhetlig forståelse.

2.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning, aksjonslæring og forskende partnerskap er forholdsvis nye begreper i det pedagogiske landskapet men har hatt en særlig utbredelse innenfor samfunnsvitenskapelige/ pedagogiske felt de siste tiårene. Aksjonslæring brukes ofte om prosesser der praktikere gransker egen praksis for å sette i gang læringsprosesser og har mye til felles med erfaringslæring. Aksjonsforskningen har mye til felles med aksjonslæringen men er i større grad knyttet opp til en aktør (forsker) med mulighet for både nærhet og avstand til fagfeltet. I følge Tiller er aksjonsforskning en del av det tredje forskningsparadigmet, det forskende partnerskapet, der man må akseptere at man kan drive forskning gjennom intervensjon og samhandling i forskningsfeltet, i motsetning til den tradisjonelle tenking med forskeren i distanse til feltet. (Tiller 2006)

Begrepet aksjonsforskning er todelt og fokuserer på to ulike sider av forskningen, aksjonen som er handlingsrettet og nær og forskningen som ivaretar det granskende perspektivet og distansen. Stjernstrøm (2011) trekker fram følgende kjennetegn ved aksjonsforskning:

- ✓ Kombinasjonen forskning, aksjon og deltakelse, der alle tre elementene må være tilstede for at prosessen kan kalles aksjonsforskning.
- ✓ Aksjonsforskere har tilgang til praksisfeltet for å påvirke praksis.
- ✓ En type forskning der man intervensjoner og setter i gang en handling (aksjon) for å fremme (sosial) forandring.

- ✓ Deltakerne involveres i prosessen, for å øke deres evne til å innvirke på egen situasjon gjennom ny kunnskap om praksis.
- ✓ Aktiv læring gjennom problematisering og refleksjon.

Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. (Moksnes Furu, Lund og Tiller i Tiller 2006). Målet er at aksjonene skal gi grunnlag for ny kunnskapsutvikling. Når en forsker intervenserer i feltet som skal studeres, med tanke på å utvikle det, kaller Kalleberg (1992) dette et konstruktivt forskningsopplegg. Kalleberg lanserer en tredelt typologi: variasjon, imaginasjon og intervensjon. Variasjonen i forskningen vil si å se på det eksisterende, de aktiviteter og praksiser som finnes, og forsøker å lære av disse. Imaginasjonen vil ha som mål å tenke ut nye muligheter og praksiser som ikke er prøvd før, mens intervensjonen er forskerens inngripen for å forbedre praksisfeltet. Den konstruktive forståelsen av dette vil være å ivareta alle tre typologiene.

Min forskning tar utgangspunkt i en utviklingsprosess på egen skole. Å lede skoleutvikling er en tosidig prosess der man både må se på ledelse av utvikling, men vel så viktig kan det være å se på ledelse i utvikling. Ledelse av utvikling er i denne sammenheng rettet mot arbeidet med egen personalgruppe og de valg jeg som leder tar, både av relasjonell og organisatorisk karakter. Ledelse i utvikling er vel så mye en introvert dimensjon og retter seg mot den læringen lederen gjennomgår og hvordan dette påvirker utviklingsarbeidet. I forhold til mitt forskningsprosjekt vil det si at jeg kjenner området jeg skal forske på relativt godt. Valg av metode har derfor hatt en dobbel betydning, både få kjennskap til de ansattes betraktninger men samtidig validere min beskrivelse av forskningsfeltet. Tiller (2006) sier at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktiv deltar i forandrende inngrep i det å studere feltet. I min forskning er aksjonen selve grunnlaget for datainnsamlingen.

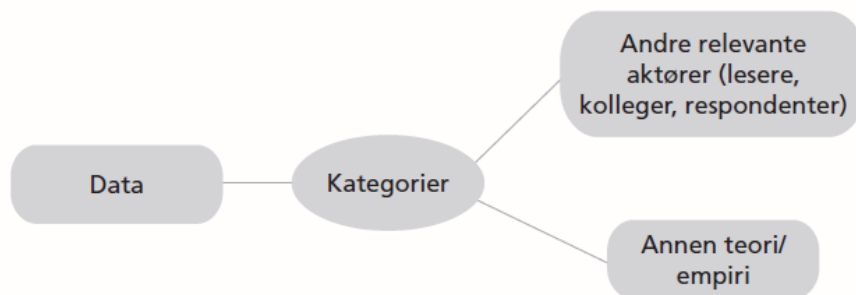
Framlegget på skoleledersamlingen, som jeg tidligere har omtalt, fikk tittelen *kan man lede uten kart og kompass*, og problematiserte utfordringene knyttet til det å lokalisere motstand sett i forhold til det å arbeide med dypstrukturer. Responsen fra de andre

skolelederne var entydig positivt, og mange trakk fram verdien i det å være ærlig rundt prosessen og ikke bare presentere glansbildene. I etterkant av denne presentasjonen ble jeg utfordret på om jeg ville kunne fortelle denne fortellinga til egen personalgruppe. Dette ble grunnlaget for en aksjon som senere er definert inn i min aksjonsforskning.

2.3 Analyse i kvalitativ forskning

Det finnes flere måter å tilnærme seg tekstanalyse på. Jeg vil i denne teksten belyse to av dem, innholdsanalyse og narrativ analyse.

Innholdsanalysen tar utgangspunkt i at det er mulig å kategorisere data ut fra ulike mål. En mulighet kan være en forenkling av datamaterialet slik at vi får færre enheter å arbeide med, en annen er å skaffe seg ulike elementer for sammenligning av tekster. Kategoriseringen er induktiv basert på kvalitativ metodes krav om åpenhet. Kategoriene bør være relevante i forhold til de data vi har, i forhold til andres oppfatning av begrepene og i forhold til annen relevant teori, noe som kan illustreres i fig 1 (Jacobsen D. I., 2011, s. 193)



Figur 1 Kontroll av kategorier mot data teori og andre aktører

Den *narrative analysen* er i større grad opptatt av å sekvensere hendelsene på en tidsakse. Tanken er at virkeligheten bedre deles opp i hendelser som finner sted etter hverandre og som har direkte innvirkning på hverandre. Den narrative analysen følger følgende steg;

1. Identifisering av sentrale historieelement
2. Eliminering av alt annet
3. Historien leses som en helhet

Først identifiserer man de sentrale hendelsene, deretter vurderer man noen av hendelsene er parallelle og uavhengige av hverandre. Deretter identifiserer man aktørene og de rollene de iklær. Tilslutt finner man ut hvilken kontekst hendelsen skjer i. Når dette er gjort prøver man å skille mellom hendelser som er avhengige av hverandre og hendelser som tilfeldig kommer etter hverandre. Når man har nedtegnet flere narrativer, kan disse sammenlignes med hverandre. På den måten kan de være sammenfallende, kompletterende eller konkurrerende. Analysen av disse vil på ulike måter beskrive virkeligheten og det er opp til forskeren å velge hvordan.

Spørsmålet blir da, hvilken informasjon kan man få ut av et kvalitativt studie. Jacobsen sier det på denne måten: *Men kvalitative metoder er meget godt egnet, ikke bare til å forstå at fenomener henger sammen, men også til å forstå hvorfor de henger sammen.* (Jacobsen D. I., 2011, s. 202). Jeg har tidligere kommentert åpenheten til kvalitative metoder. Forskeren får tilgang til flere nyanser og kan dermed framstille dataene svært levende og virkelighetsnært.

Dette, kombinert med ønsket om å få tak i de reelle opplevelsene til informantene er hovedårsaken til at jeg har valgt denne metodiske tilnærminga. Jeg har i framstillinga av egen aksjon gjennomført en narrativ analyse av utviklinga. I datamaterialet jeg har fått tilgang til i etterkant av denne har jeg først og fremst prioritert innholdsanalysen. Hovedårsaken til det er at det er få respondenter som har vært opptatt av tidsdimensjonen. De fleste har vektlagt rådene videre og disse er i stor grad innholdsorientert i stedet for kronologisk orientert. Dette kan ha sammenheng med at den kronologiske fortellingen stort sett ble akseptert av personalet. Jeg vil i analysen se nærmere på sammenhengen mellom min fortelling og lærernes råd.

2.4 Brevmetodikken

I forbindelse med min aksjonsforskning valgte jeg åpenhet om egen opplevelse som aksjon i forskningen. Gjennom en personlig beskrivelse av utviklingen ved Hagebyen skole ut fra oppstart høsten 2012 og fram til november 2014, ønsket jeg å invitere personalet til å komme med sine betraktninger, både i forhold til min beretning men også i forhold til egen opplevelse. Jeg ønsket at alle skulle ha mulighet til å ytre seg, bruke av intervju ville, på grunn av tidsbruk, derfor ikke være mulig. Gunnar Berg skriver i sin bok om skolekultur at ved gjennomføring av kulturanalyser kan brev være

et godt alternativ til åpne intervjuer. For å lykkes med dette, kreves det engasjement og motivasjon blant informantene. Dette fordi brevene må ha en høy grad av utførlighet og at de skal kunne være med på å belyse praksisen eventuelt bidra til å utvikle eller bekrefte teori.

På en planleggingsdag høsten 2014 presenterte jeg min fortelling om Hagebyen skole fra oppstarten høsten 2012 og to år fram i tid. Som sagt tidligere var dette en narrativ analyse av skolens utvikling. Denne historien er i korte trekk beskrevet tidligere i oppgaven, men skrives i sin helhet ut her. Historien er gjenskapt på bakgrunn av lysbilder og stikkordsnotater. Den er nedskrevet på bokmål, omtrent som den ble fortalt. Dette er historien slik den ble fortalt i personalgruppa:

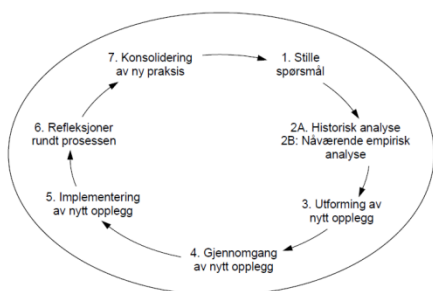
Kan man lede uten kart og kompass

- en narrativ tilnærming til skolens utvikling

Dette er historien om vår skole, sett i retroperspektiv med mine øyne. Historien har en narrativ tilnærming og er bygd opp rundt komposisjonsmodellen til det klassiske greske drama, i dag også kjent gjennom amerikanske actionfilmer. Det vil si at vi har en introduksjonsfase med et anslag, der vi innrammer og forankrer. Deretter gjennomgår vi en komplikasjonsfase med ulike utviklingsstadier, før vi avslutter med resolusjonen der vi oppnår ny status på et høyere nivå. Også denne fortellingen har en protagonist og en antagonist. Tradisjonelt sett var protagonisten helten i historien, i dag brukes begrepet mer om en som engasjerer seg sterkt i en sak. Antagonisten representerer eller skaper den motstanden som helten må overvinne.

Anslaget i vår historie er nye Hagebyen skole. Vi ble over sommeren samlet som ny enhet og fikk en in medias res åpning, eller på godt norsk en pangstart høsten 2012, med å bli kjent med hverandre, lage nye rutiner, pilotere Ungdomstrinn i utvikling med mer. Under slagordet best i klassen prøvde vi å samle all aktivitet rundt ett fokus, som skulle være navet i vår skoleutvikling. I denne fasen valgte skolens utviklingsgruppe, i samråd med meg, å sette fokus på lesing som grunnleggende ferdighet og klasseledelse. Begge områdene ble valgt fordi vi vurderte at dette var områder som alle lærere forholder seg til i undervisninga og som dermed ville berøre den enkelte hver dag.

Skolens utviklingsgruppe, hvem er det? Fra starten av kunne disse sees på som protagonister. De var deltakende i å legge planer og drøfte strategier, og de har vært utprøvere for de opplegg som dere har tatt del i. I starten så jeg for meg at veien skulle være rett og ryddig, erfaringene har vist at utviklingsgruppa i mange situasjoner har vært veiryddere, brobyggere og førstehjulsarbeidere i forhold til i få hele personalgruppa med på den skolebaserte utviklinga. Hvordan har vi arbeidet skolebasert? Figuren på skjermen viser prosessene vi har gått gjennom for å få til et forbedringsarbeid ved skolen.



Hvordan har så utviklingen vært i løpet av de to første årene? Som sagt valgte vi lesing som første fokusområde. Vi hadde en fagdag høsten 2012 der dere ble introdusert for aksjonslæring som tilnærming til arbeidet med lesing i alle fag, alle gjennomførte disse aksjonene med ulik entusiasme, men alle har prøvd ut metodikken. I tillegg har vi hatt erfaringsdeling med en annen skole. I løpet av forrige skoleår (2013/2014) ble det gjennomført flere runder med leseaksjoner, mye spennende er kommet fram. Kollegaveiledning var sett på som en metode for å arbeide med klasseledelse. Som dere ser av oversikten (vist på lysbilde) hadde vi planlagt oppstart på dette i januar 2013. I august 2013; planlagt ny oppstart kollegaveiledning, februar 2014 atter en gang kollegaveiledning på dagsorden. Høst 2014 kollegaveiledning utsatt til våren 2015. Hva kan dette komme av?

Tittelen på min fortelling er; kan man styre uten kart og kompass. Bakgrunnen for dette er to ulike former for tilnærming til utviklingsarbeidet. Den første handler om at noen rekognoserer terrenget og setter ned ulike kartmerker der det er fare for skjær eller hindringer. Når personalseminaret er i Svolvær, min hjemby, er det naturlig at vi forholder oss til kartmerker på havet. Disse er gjerne varder, bøyer, lanterner, fyrlys eller lignende. Alle har det formål at de skal varsle om fare. Og dette kan symbolisere ledelsens oppdragsbeskrivelse: Få alle med, manøvrere utenom problemene. Og dette har vi gjort. Noen eksempler på kartmerker vi har satt ned kan være:

- Aksjonene blir for store, de knyttes opp til ukeplanarbeidet.
- «For mange baller i lufta», holde ett fokus av gangen.
- Uklare forventninger, tydelige bestillinger eventuelt klare prosedyrer.
- Noen melder seg ut, jevnlig repetisjoner.

Slik manøvrerte vi mellom holmer og skjær, rodde motstrøms og prøvde etter beste evne å komme oss til målet. Min store utfordring ble at jeg oppfattet deler av lærergruppa som antagonister. Her er vi midt i det som kan kalles for komplikasjonsfasen, med ulike utviklingsstadier og framdrift. Konklusjonen ble tilpassa opplæring i personalet, under mottoet; en lærer er ikke en lærer er ikke en lærer. Altså er ingen like og handler likt. Til tross for denne erkjennelsen har vi slitt med progresjonen. Det hele kulminerte i det som i komposisjonskurven kalles for vendepunktet eller på engelsk: the point of no return.

Og for meg ble vendepunktet et personalmøte i slutten av januar, det sagnomsuste Robinmøtet. Temaet var videreutvikling av skolens utviklingsarbeid; oppstart med læringspartnere i personalgruppa. Introduksjon dagen før ved fagperson fra Universitetet i Tromsø, i rollespill med Øystein og Signe. Etter ett år med snakk skulle vi endelig komme i gang. Dere husker det sikkert at Robin ber om ordet og spør om det er mulig å ta opp en sak. Etter et par sekunders

vurdering innvilges det. Det går en stund, Robin inntar stående posisjon og finner seg en talerstol-lignende plass i rommet. På vei dit tar han fram et ferdigskrevet manus. Innholdet trenger jeg ikke å referere, dere har hørt det selv. Det var en merkelig opplevelse, både for meg og for noen av dere - vil jeg tro.

Etter denne hendelsen måtte jeg reorganisere tenkinga rundt skoleutvikling. Utgangspunktet nå ble å styre etter stjernene, sagt med andre ord å bruke verdier som styringsgrunnlag. Med verdier som ledestjerner arbeider vi etter hva vi tror på, det vil si noen normative "forskrifter" som erstatter eller kompletterer lover, regler og kvalitetssystemer. Hva betyr dette for oss? Vi har jobbet oss gjennom verdigrunnlaget på en grundig og konstruktiv måte, gjennom 3 lokale dialogmøter² der IGP-modellen³ har vært sentral i metodikken. Vi har gått fra eksisterende praksis til verdi. Vi har analysert virksomheten gjennom ståstedsanalysen og vi har etter hvert fått på plass en pedagogisk plattform. En forstyrrende faktor i arbeidet vårt har vært feil og mangler i forhold til bygg, utstyr og rutiner. Dette har jeg etter hvert lært kalles for hygiene faktorer, forstyrrende faktorer som tar fokus bort fra det som egentlig er arbeidsoppgavene. En metafor som jeg synes beskriver godt problematikken som dere kjenner så godt igjen.

Den pedagogiske plattformen er på plass, med visjonen Hagebyen skole – trygg og innovativ med eleven i sentrum. Verdien er plassert i en gåseplog. Gåsa utnytter oppdriften fra de andre for å spare på kreftene, så deler de på å dra. Jeg håper og tror at dette kan være en metafor på vårt videre arbeid. Vi er enige om at plattformen og handlingsdelen i den er forpliktende for oss som arbeider ved skolen. Hva ligger det i en slik forpliktelse og hvordan ønsker dere at denne forpliktelsen skal følges opp?

Gjennom arbeidet som har vært gjennomført forrige skoleår har vi foretatt en dobbelkretslæring⁴. Vi har ikke bare korrigert for feil og mangler ved å sette ned merker, men tatt tak i våre grunnverdier. Jeg håper at dette vil bedre klimaet i utviklingsarbeidet. Når det er sagt vil jeg understreke at mye har skjedd og mye har vi fått til på kort tid. Vi arbeider systematisk med lesestrategier og har fått flere leselærere på skolen, læringspartnere brukes flittig i klasserommene og opplæringa er blitt mer praktisk og variert. Dette dokumenteres gjennom elevundersøkelsen. På lær(er/ings)rommet har vi fått i gang en delingskultur.

Hva er min læring i dette? I første omgang å prioritere det relasjonelle perspektivet, lytte til den enkelte og skape rom for den uformelle samtalen. Jeg vil gi handlingsrom i aksjonene og skape arenaer for samhandling. Jeg vil være åpen på egne holdninger og tanker i forhold til den retninga vi skal gå, og til sist, når folk har fått kommet med innspill – så må en ta beslutningen.

Så må dere være klar over at det tar aldri slutt. Vi blir aldri ferdige. Det vil alltid være forbedringspotensialer i praksisen vår og hvis vi tror vi blir ferdige, er det vi selv som er ferdige.

<https://www.youtube.com/watch?v=uOE8z2FXM3s>

² Modell for læringsmøter basert på dialogkonferansen (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014)

³ Metode for refleksjon – Individuelt, Gruppe, Plenum

⁴ Agyris i (Irgens, Profesjon og organisasjon, 2009)

Jeg inviterte personalet til å validere denne fortellingen og oppdraget ble beskrevet slik:

Gjør deg en refleksjon rundt innspillene i min fortelling. Hva kjenner du igjen, hva er unyansert og hva er du uenig i. Deretter, gi meg minst 5 tips i forhold til framtidig utviklingsarbeid.

De ble også oppfordret til ikke å bruke ett av rådene til å si noe om tid, da det var et område jeg allerede hadde forstått var viktig. I lys av min åpenhet i framstillinga, ønsket jeg at respondentene skulle svare med navn. Tanken var at tips, råd og vurderinger som personen ikke kunne stå inne for ved navn, ikke var av interesse for det videre arbeidet. Jeg hadde vært åpen i min vurdering og de feilvalg jeg hadde tatt, og derfor forventet jeg åpenhet tilbake. I ettertid ser jeg at dette kunne begrense bredden i de innkomne svar. De ble satt av tid til skriving umiddelbart etter min fortelling, men det var ikke obligatorisk å svare. Det var også åpnet for at de ansatte kunne svare senere og levere/maile til meg.

Fordelene med brevskrivning er at det er en metode som er enkel å administrere, samt at empirien er ferdig dokumentert ved at lærer selv dokumenterer skriftlig. Utfordringen kan være respondentens manglende kunnskaper om emnet, evne til å formulere seg skriftlig og eventuelt manglende motivasjon/engasjement (Bjørnsrud, 2005). I denne sammenhengen er manglende kunnskaper uvesentlig.

2.5 Validitet og reliabilitet

Alle undersøkelser vil på ett eller annet tidspunkt møte på problematikk rundt gyldighet og pålitelighet. Dette bør forskeren ta på alvor, og kritisk vurdere de funnene han har gjort. Første punkt i denne prosessen er validering. Validering kan forgå mot respondentene; kjenner de igjen beskrivelsen? I min undersøkelse var dette første steg i prosessen. Kjente lærerne seg igjen i min beskrivelse? Det empiriske grunnlaget fikk dermed en tosidig funksjon: a) en validering av min fortelling og b) nye bidrag til forståelse av skolens praksis.

En annen viktig del av valideringsprosessen er forskers kritiske gjennomgang av kildene og informasjonen. I et hvert utvalg må man hele tiden vurdere om man har funnet de riktige kildene og hvilken informasjon man har fått. Til slutt vil det også være

nødvending å validere analysen av materialet. Dette krever at forskeren er i stand til å ta et nytt perspektiv på et arbeid han har lagt mye ressurser ned i for, i verste fall, å måtte begynne på nytt igjen.

Mulighet for generalisering er ofte en forskers største ønske. Kvalitative undersøkelser har sin styrke i mulighet for teoretisk generalisering. I mitt tilfelle kan dette komme til uttrykk gjennom at mange innafor utvalget har samsvarende meninger. Hvis dette harmonerer med de observasjoner forskeren har gjort i feltstudiet, kan man anta at funnene gjelder for hele organisasjonen. Funnene kan deretter presenteres for andre grupper og da vil graden av gjenkjennelse kunne bekrefte eller avkrefte om funne gjelder for flere enn den ene gruppen. (Tiller, 2006) På grunn av utvalget er de derimot lite egnet til generalisering mot populasjonen. Det er derfor viktig å passe på at man ikke lar seg friste. Hvis man likevel ønsker å generalisere er det mulighet til dette hvis man finner støtte eller sammenfall i andre undersøkelser. Man kan si at flere sammenfall øker sannsynligheten for generalisering.

Avslutningsvis vil jeg ta opp problematikk rundt pålitelighet. Det har vært slått fast fra flere kilder at alle typer undersøkelser påvirker de som blir undersøkt, dette kalles ofte for undersøkelseeffekten. Dette kommer i intervjusammenheng ofte til kjenne som *intervjuereffekten* (Jacobsen D. I., 2011, s. 226). Intervjueren kan påvirke informasjonen på mange måter. Det kan dreie seg om relasjoner (kjent-ukjent), intensitet (aktiv-passiv) eller engasjement (interesse - likegyldighet) bare for å gi eksempler. I utgangspunktet er det vanskelig å motvirke undersøkelseeffekten, men hvis to uavhengige forskere kommer fram til likt resultat kan dette i alle fall være med på å styrke påliteligheten til resultatene.

Andre kilder

I utarbeidelsen av presentasjonen for kollegiet har jeg forholdt meg til ulike kilder. Jeg har i løpet av de snart tre årene jeg har vært rektor på skolen, skrevet notater. Dette er refleksjonsnotater og ideer som har blitt nedtegnet ved ulike tidspunkt. Tiller (2006) kaller for feltlogg. I refleksjonene med personalgruppa har jeg ofte brukt det som mange kaller Ringstadbekkrysset (Skrøvset & Tiller, 2011). Dette er en metode som tar utgangspunkt i fire spørsmål; Hva er bra? Hvorfor? Hva kan bli bedre? Hvordan? Metodikken har bidratt til en konstruktiv evalueringskultur der man både ser på de positive sidene, men også tvinges til å komme med forklaringer og løsningsalternativer.

Jeg har også brukt møtereferater og presentasjoner fra plenumsmøter. I tillegg har NTNU ved to anledninger gjennomført forskningssamtaler med en gruppe lærere og meg selv. Disse dokumentene er også vektlagt i utforminga av presentasjonen. Dette er offentlige eller nedtegnede dokumenter som gir mulighet til å få tak i andres opplevelser av situasjonen.

2.6 Ethiske vurderinger

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser dreier seg nesten alltid om å studere mennesker. Hva de tenker, hva de gjør og hvordan de gjør det (Jacobsen D. I., 2011, s. 44) . Dette stiller forskeren overfor noen etiske dilemma. Man må være bevisst hva men vil med forskningen, hvordan informantene opptrer i forhold til emnet det forskes på og ikke minst forskerens relasjon til informantene. utfordringene rundt dette har ingen klare svar, og løses bare gjennom de etiske valg forskeren tar.

Veien fram mot valg av forskningsområde og forskningsarena har vært lang, og når den til slutt landet på bruk av egne ansatte som forskningsområde er det gjort mange refleksjoner. Jeg har stilt meg selv mange spørsmål og drøftet disse med mine lederkollegaer og veileder. Hovedspørsmålet har vært: Bør en rektor forske i egen organisasjon? Ja, vil jeg umiddelbart svare. Det å ha en utforskende tilnærming til egen praksis er en måte å lære på, og i det en forbilledlig praksis i forhold til ønsket om at hele organisasjonen skal være lærende. Den største utfordringen ligger i det ujamne maktforholdet mellom rektor som forsker og de ansatte. På hvilken måte vil dette påvirke prosessen og resultatet? Jacobsen (2011) beskriver at vanlige utfordringer i alle typer kvalitativ undersøkelser er at informanten kan ønske å skjule sitt sanne jeg, ønsker å framstå på en annen måte enn de virkelig gjør eller ønsker å tilfredsstillere undersøgeren. Alle disse områdene vil være ekstra sårbare i forhold til rektor som forsker.

Postholm (2010) sier at forskeren skal se på seg selv som en av deltakerne, og behandle de andre aktørene på forskningsfeltet med respekt. En slik oppfatning tar hensyn til behovet for å skaffe til veie gode data, samt at deltakerne i forskningsarbeidet blir verdsatt i forskningsprosessen. Det betyr at adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet, og forskeren må foreta etiske overveielser både før,

under og etter forskningsarbeidet, altså gjennom hele arbeidet. Dette er ekstra viktig når en skoleleder er forskende praktiker i eget arbeidsfelt – på og med sine kollegaer.

I mitt prosjekt ble dette med forsker som deltagende i feltet svært sentralt, all den tid min fortelling dannet grunnlaget for informantenes besvarelser. Jeg var tydelig på hva brevene skulle brukes til og hvilke forventninger jeg hadde til den enkelte. Informantene er lovet anonymitet i framstillingen selv om de er oppfordret til å svare med navn. Informantene er også informert om at konklusjonene fra drøftingene vil bli presentert for personalet i etterkant av forskningens avslutning. Spørsmål rundt datalagring er vurdert og drøftet med veileder. Da ingen data er lagret digitalt på navn og det heller ikke er opprettet et personregister med data, ble det vurdert som ikke nødvendig å søke godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg har, etter beste evne, prøvd å la funnene i forskningen ikke påvirke dagens praksis, men heller brukt disse til å danne grunnlag for utvikling av ny praksis ved skolen, i samråd med personalet.

Etter min oppfatning var også oppriktigheten i min framstilling med på å behandle informantene med respekt. For egen del kom dette til kjenne gjennom opplevelsen av å være en del av fellesskapet i forbindelse med personalseminaret det aksjonen ble gjennomført. Jeg må understreke at dette ikke utjamner maktbalansen i relasjonen. Likevel kan det se ut som om at svarene er ærlige. Hva er så forskjellen mellom en ordinær evaluering av tingenes tilstand og en aksjonsforskning. I dette tilfellet handler det om min egen lederaksjon, lærernes besvarelser og drøfting av dette opp mot teori.

Den store utfordringen har vært å være bevisst i rollen som forsker. Mange av innspillene har hatt min lederrolle som innholdsdimensjon, noe som ofte plasserte meg i en forsvarsposisjon. Jeg har brukt mye energi på å legge fra meg skolelederhatten når jeg har analysert resultatene. Det å se på resultatene i fugleperspektiv har bidratt til å få fram nyanser innafor egen praksis som lett kan bli borte når man selv blir subjekt i analysen.

Kapittel 3 Teoretiske tilnærminger

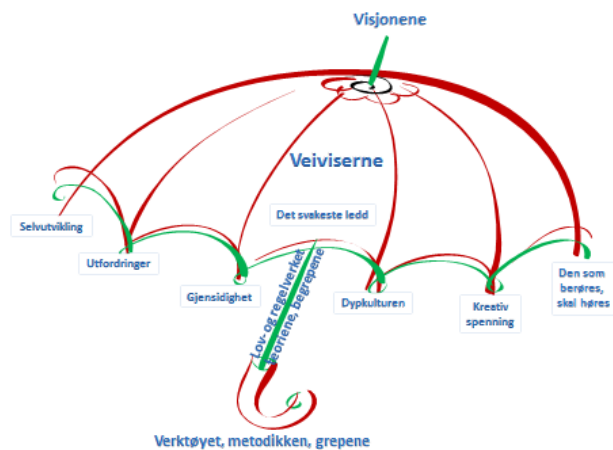
I teoridelen ønsker jeg å belyse tre områder, lærende organisasjoner, elevsentrert skoleledelse og forholdet mellom direkte og indirekte ledelse. Disse tre områdene representerer etter min mening de tre områdene som er mest sentrale i forhold til ledelse av en moderne skole. Lærende organisasjon som tilnærming til dagens krav om kollektiv profesjonsutvikling, elevsentrert skoleledelse tar utgangspunkt i skolens viktigste personer og må styre alt vi gjør, mens forholdet mellom direkte og indirekte ledelse beskriver to ulike tilnærminger lederen må være bevisst på.

3.1 Lærende organisasjon

Lærende organisasjon er blitt et motebegrep innafor arbeidslivet og det finnes mange ulike definisjoner. Fellestrekk ved de fleste definisjonene er at de beskriver organisasjoner som har utviklet høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære (Irgens 2011). I en hver organisasjon vil det alltid være et ønske om stabilitet. Stabilitet innebærer forutsigbarhet og mestring. Likevel er det slik at hvis organisasjonen skal utvikle seg, må man få til endringsprosesser. Noen endringsprosesser kommer utenfra og må håndteres innad i organisasjonen, mens andre vokser opp innenfra, gjennom et ønske om innovasjon. Målet som leder må være å utvikle en proaktiv organisasjon som er i forkant og har etablert en kultur for å takle endring (Ibid). Det er derfor viktig å etablere en ferdighet i å lokalisere endringssignalene, disse må registreres og oversettes inn i organisasjonen (Røvik 2011), deretter må dette læres i organisasjonen. Dette må gjøres gjennom å ha fokus på organisasjonens kontinuitet. Kontinuitet vil si at noe fortsetter. Der stabilisering er situasjonsbestemt vil kontinuitet være prosess, og i denne prosessen trenger man insitamenter til endring (Irgens 2011).

3.1.1. Den gyldne læringsveien

I søken etter å bli en lærende organisasjon, er utfordringen å finne *den gyldne læringsveien* (Tiller 2006). Denne veien balanserer Tiller gjennom 7 veivisere. Disse er illustrert i figur 2, (ibid s. 162). Her illustrerer Tiller forholdet mellom visjon og praksis, og de forhold som må være til stede for at disse skal fungerer sammen.



Figur 2, syv vevisere

Første veiviser, *alle må utvikle seg selv*, har som fokus at ingen kan påtvinges læring. Mennesker må være egenmotivert for å ta tak i egen læring. Ved første blick kan dette oppfattes en individuell aktivitet, egenutvikling, jf. tradisjonell tenking om profesjonsetikk, men etter hvert ser jeg at dette i stor grad dreier seg om refleksjon og samhandling i praksisfellesskap. Det handler i stor grad om å ta grep om refleksjonene gjennom styring og samhandling slik at vi kan lære av hverandres erfaringer. På den måten vil den teoretiske forankringen få en mer naturlig plass. For å få til dette, må selvutviklingen gjennom flere faser, noe som Tiller illustrerer gjennom figur 3, læringstrappa (Tiller 2006).



Figur 3 Læringstrappa

Den andre veiviseren er i Tillers språk: *Mennesker behøver utfordringer*. Det finnes en rekke studier som viser utfordringens betydning for læringsresultatene. Å bli utfordra gjennom tydelige forventninger og realistiske krav, er å bli sett og tatt på alvor. Grunnlaget for utvikling er at aktørene får en passende dose utfordringer, forutsatt at utfordringene er noenlunde tilpasset situasjonen, nivået til aktørene, ressurser, evner, tidligere erfaringer og lignende. Med å kunne gi den enkelte tilpassa utfordringer vil utviklingsarbeidet flyte lettere, og engasjementet vil bli større. Målet er passende utfordringer. Hvis endringstempoet blir for stort kan aktørene oppleve å komme ut av flyt, og organisasjonen opplever seg som handlingslammet.

Tillers tredje veiviser, *gjensidighet*, tar for seg bytteforholdet i utviklingen. Dette gjelder både mellom leder og lærer, men også mellom aktørene i lærergruppen. Utvikling forutsetter at partene i samarbeidet legger noe på vektskåla som kan gagne begge partene. I leder-lærerrelasjonen kan dette for eksempel være: tid, rom for prøving og feiling og anerkjennelse. I lærerrelasjonen vil dette ofte kunne dreie seg om deling av opplegg og erfaringer. Den som over tid ikke gir, vil heller ikke få. Begrepet «Hva kan jeg gjøre for arbeidsplassen, og hva kan arbeidsplassen gjøre for meg» kan være et godt bilde på gjensidighetsforholdet.

De sies at kvaliteten på en lenke ikke er sterkere enn det svakeste leddet. Dette gjelder også i en organisasjon. Tillers fjerde veiviser har derfor fått navnet *hold øye med det svake leddet*. Med dette mener han at det er viktig å få med seg hele gruppa, stoppe opp hvis noen ikke henger med, sørge for at den som sliter med forståelsen eller er umotivert, styrkes så fort som mulig. Hvis dette ikke gjøres, kan det få store negative konsekvenser for hele organisasjonen, noe som i verste fall kan føre til mangel på framdrift på grunn av sabotasje og evige repetisjoner. Det svake leddet må forstås i vid sammenheng, og det er mange mulige svake ledd. Når det butter i mot kan årsaken like gjerne ligge hos ledelsen som de ansatte.

Den femte veiviseren er: *Ha et våkent blikk for dypkulturene*. Her ligger behovet for å forstå hva vi egentlig holder på med. Hva er meningen med det vi gjør. De aller fleste vil ha behov for å få de grunnleggende målene for utviklingsarbeidet informert og forstått på en grundig måte. Utviklingsarbeidet må sjekkes ut mot skolens nåværende praksis. Hvis endringsarbeidet ikke er forstått og akseptert, vil ofte skolens skjulte

læreplan komme til overflaten, og det stilles tvilende spørsmål til utviklingen. Enkelte kan ha personlige agendaer, og dermed kommunisere noe annet enn det som praktiseres.

Skap kreativ spenning er den sjette veiviseren. Tiller påpeker viktigheten av at vi i utviklingsarbeid og fornyelser avviker fra den tradisjonelle tankegangen. Vi må tørre å gå på ukjente veier samtidig som vi konstruerer den nye virkeligheten fra der vi står. Kreativ spenning kan oppnås ved at man diskuterer et fenomen opp mot et annet. Dette kan gjøres ved at vi sammenligner det vi selv gjør og tenker, med andres handlinger og forståelse av situasjonen. Dette gjøres best ved at man ser på ulike spenningsforhold, for eksempel forholdet mellom intensjon og realitet eller innovasjon og tradisjon. En annen måte å gjøre dette på er gjennom perspektivmøter. Hvordan sees situasjonen i klasserommet fra et lederperspektiv eller et elevperspektiv? Hvis vi legger til rette for at ulike aktørperspektiver kan behandles på en fruktbar måte, har vi et godt utgangspunkt for utvikling. Med et læringsfokus som utgangspunkt kan slike spenninger utløse kreativ energi og skape en forståelse av virkeligheten som noe man har reelle muligheter for å være med på å påvirke og forandre.

Tillers siste veiviser heter *den som berøres skal høres*. Han understreker at den som blir påvirket eller involvert i utviklingen har rett til å bli hørt. I skoleutviklingsammenheng er dette en selvfølge men også et vanskelig område, for hva ligger det i å bli hørt. Arenaer preget av konstruktiv kommunikasjon og gjensidig respektfull dialog gjør fastlåste standpunkter litt mer tøyelige og fleksible. Tiller beskriver mangfoldet som utviklingens kilde. Ulikhet setter kulør og valør på verden. Utfordringen blir å bruke ulikheten til en positiv drivkraft i skoleutviklingen.

3.1.2. Det femte element

De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen (Senge 1999, s10). I sin teori legger Peter Senge stor vekt på felleskap og blick for helheten. Senge utviklet 5 disipliner (ibid) som er viktige for at en organisasjon skal kunne gå fra enkeltkretslæring der man til stadighet oppdager og retter feil, til dobbeltkretslæring der organisasjonen er i stand til å analysere egne prosesser og utvikle nye læringsstrategier, og dermed bli en lærende organisasjon. Disse er:

- Personlig mestring, det vil si organisasjonen evne til å stimulere til kreasjon framfor reaksjon.
- Mentale modeller – organisasjonens evne til å bli bevisst hvordan eksisterende praksis påvirker valg av ny praksis.
- Felles visjon – organisasjonens evne til å skape et felles bilde basert på deltakernes mentale fremtidsbilder. Disse bildene må springe ut av enkeltindividets visjoner.
- Læring i team – organisasjonens evne til å skape en felles praksis basert på de tre foregående punktene.
- Systemisk tenkning – prosessen der alle fire disiplinene henger sammen og organisasjonen evner å se helhetsbildet.

Som jeg var inne på tidligere er søken etter stadig å utvikle seg, det grunnleggende i det å være en profesjonell yrkesutøver, og det er dette som ligger i Senges begrep personlig mestring.

Systemtenkning er Senges *femte disiplin*. De fem disiplinene utvikles parallelt og det er *systemtenkningen* som integrerer komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenkning kan man ikke se hvordan disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Organisasjoner som vil lære, må øve seg på å se på verden i dette helhetsperspektivet. Dette krever et begrepsmessig fundament av systematisk tankegang og evnen til å oppdage strukturelle adferdsårsaker. Organisasjonens ledere må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter, fra å se mennesker som reaktive til å se dem som proaktive deltakere som skaper sin egen virkelighet, fra å reagere på nåtiden til å skape framtiden. Ved å begynne å oppfatte underliggende *strukturer* framfor enkelthendelser, ved å se hendelser i lys av prosesser framfor øyeblikksbilder, kan de trenes opp en ny måte å tenke på som gjør det lettere å finne de punktene der minimal innsats kan føre til betydelig og varig forbedring (Ellingham & Haug, 2002).

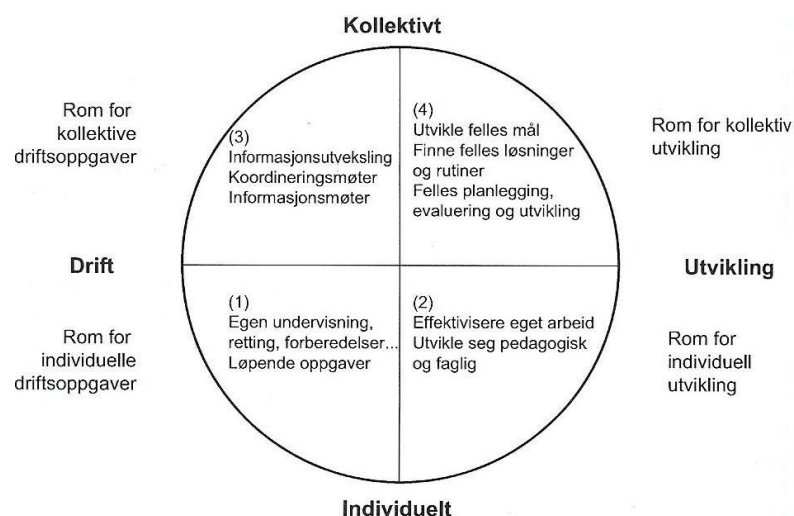
3.1.3. Utviklingshjul for skoleledelse

En av skoleforskningens mest misbrukte forskningsresultater, er Hatties påstand at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for å avgjøre om elevene får god undervisning. (Fullan og Hargreaves, sitert av Irgens i Haugan 2014). Dette har fra flere hold blitt brukt som argument og bevis for at vi må prioritere individuell kompetanse og lærerens individuelle frihet. Undersøkelser gjort tidlig på 2000-tallet viser imidlertid at kollektivt orienterte skoler er bedre i det meste (Dahl, Kleve og Skovs 2003, i Irgens 2010). «De beste skolene var kjennetegnet av et personale med høy grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og en felles praksis som preget det de gjorde også når de arbeidet individuelt» (Irgens 2010, s 134).

Denne ulikheten i å definere arbeidsfokus på kan prege enkelte arbeidsplasser. Erik Irgens gjennomførte i 2006 en evaluering av arbeidstidsavtalen til lærerne og presenterer i artikkelen Rom for arbeid (Irgens 2010) to spenningsforhold som han hadde lokalisert i forhold til uenighet i forhold til skolens prioriteringer:

- spenningsforholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver (drift og utvikling)
- spenningsforholdet mellom individuelle og kollektive arbeidsoppgaver

Disse spenningsforholdene illustreres i figur 4 og skaper fire ulike rom i forhold til arbeidsoppgavene i skolen (Irgens, Rom for læring - lederen som konstruktør av den gode skole, 2010, s. 136).



Figur 4 Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse

I begge tilfellene vil spenningsforholdene kunne oppleves som dilemma. Svært mange skoler har en tendens til å prioritere de kortsiktige oppgavene, det gir en sterkere følelse av mestring, motsatt hvis disse ikke er på plass vil man kunne kjenne på nederlagsfølelser. Utfordringen er at mange kortsiktige oppgaver kunne vært løst på en mer effektiv måte hvis de hadde vært satt inn i et utviklingsperspektiv. Når det gjelder forholdet mellom individuelle og kollektive oppgaver, blir det ofte stilt spørsmål med prioriteringer, noe begrepet tidstyv er et godt bilde på. En skole i bevegelse må sørge for å ivareta aktiviteter i alle rommene, hvis ikke blir hjulet stående stille.

3.1.4 Oppsummering lærende organisasjon

Jeg har i dette delkapitlet sett på ulike faktorer som er viktige for at skolen skal kunne fungere som en lærende organisasjon. Senges og Tillers bidrag i denne sammenhengen har mange sammenfallene faktorer. Slik jeg oppfatter det, kan dimensjonen personlig mestring i stor grad overføres til Tillers kreative spenning, der begge har fokus på å skape kreasjon framfor reaksjon. Tillers kontroll på dykkulturene har mye til felles med Senges mentale modeller og felles visjon. Her understreker begge hvordan dagens praksis og fortiden påvirker organisasjonens evne til å skape mentale framtidsmodeller. Senges 4 disiplin, læring i team er en kategori som i stor grad fanger opp Tillers fire første veivisere. Det hele dreier seg om læring i felleskap. Ut fra min tolkning er Tiller mer opptatt av de prosesser som foregår mellom deltakerne i organisasjonen, og verdien av involvering. Senges budskap er fokus på helhetstenkingen og det å se elementene i sammenheng. På den måten kan vi få en synergieffekt i skoleutviklinga. Til slutt så jeg på forholdet mellom drift og utvikling sett i lys av Irgens' utviklingshjul. I drøftingen vil jeg fokusere på lederrollen i lys av Tillers veivisere og spesifikt se på verdien av leders involvering. Jeg vil bruke utviklingshjulet til å belyse leders dilemma i forhold til hva man setter fokus på og hvordan dette eventuelt harmonerer med den enkelte ansatte forventninger.

3.2 Elevsentrert skoleledelse

I skolen har det lenge vært vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Den senere tid har dette skillet imidlertid blitt visket ut. Rektor står ansvarlig for de resultatene som skolen leverer og i tråd med innføring av New Public Management i

offentlig sektor blir resultatene målt i forhold til de ressurser skolen til en hver tid er tildelt. Vi kan nesten ikke se for oss en praksis der pedagogikk og administrasjon fungerer hver for seg. Som skoleleder må du forholde deg til økonomiske og administrative forordninger, følge opp de ansatte og sørge for at skolen din leverer tjenester til elevene som er av høy pedagogisk kvalitet. På starten av 2000-tallet ble fokuset på nytt dreid fra målformuleringer til resultatforbedringer. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble det varslet et systemskifte for skolen.

«Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål». Sagt med andre ord en sterk tro på at de ansatte på den enkelte skole er de beste til å takle de utfordringer de står overfor. (Lillejord i Møller og Ottesen 2011)

Elevsentrert skoleledelse er et begrep lansert av blant annet Vivian Robinson gjennom boken *Student – centered leadership* (2011), på norsk *Elevsentrert skoleledelse* (2014). I boken beskriver Robinson ulike dimensjoner som er viktige for å skape læring/endring i personalgruppa, som igjen vil øke elevenes prestasjoner. I følge Robinson (2014) er det tre ferdigheter som er viktige for at skoleledere skal kunne jobbe effektivt. Disse tre er: a) å anvende relevant kunnskap, b) å løse komplekse problemer og c) å bygge tillitsrelasjoner.

I denne sammenhengen er det de to siste jeg vil vektlegge, dette har sammenheng med at løsning av komplekse problemer er en nøkkelfaktor i forhold til implementering av ny kunnskap i skolen. Robinson formulerer seg slik; *Det som trengs for suksess i implementering, i tillegg til gode ideer, er evnen til å oppfylle vilkårene for at ideen skal kunne virke. Å identifisere disse vilkårene er problemløsningsprosesser* (ibid, s. 35).

Den andre faktoren, tillit, vektlegges fordi det kan virke som om skoler med høy grad av tillit lykkes mer i utvikling av ny praksis og det å ta sjanser, noe som er grunnleggende i forhold til profesjonsutviklingen i skolen. Dette beskrives som *cultivate the risk-taking*. (Stoll, 2015) Tillit har også vært grunnleggende i min aksjon, og vil derfor være sentral i drøftingen av funnene.

Robinsons' råd i forhold til å løse komplekse problemer er å involvere de som skal implementere ideen for å identifisere løsningsbetingelser, det vil si ulike sett av forutsetninger som må være til stede for at løsningen skal bli god. Ofte vil man da komme fram til ulike løsningsbetingelser som kan være motstridende. Hun understreker at det er viktig å finne løsninger som i tilstrekkelig grad tilfredsstillende alle viktige betingelser enn å vektlegge en eller to. Det vil si å gå bort fra den endelige løsningen, og heller vektlegge mulige løsninger. Dette kaller hun ekspertproblemløsning, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Den siste ferdigheten jeg vil trekke fram her er å bygge tillitsrelasjoner. Robinson beskriver fire bestemmende faktorer for tillitsrelasjoner: a) mellommenneskelig respekt, her ment som å sette pris på andres ideer, b) personlig omsorg, det å bry seg om både det personlige og profesjonelle livet til den ansatte, c) kompetanse i rollen, både lærer og leder. Å ikke påtale inkompetanse er ødeleggende for leders tillit, d) personlig integritet, å handle i tråd med det man sier. Å bygge tillit krever at leder forholder seg til opplevelser av tillitsbrudd på en effektiv måte, det vil si reagere ved lave prestasjoner, problemer med å overholde regler og avtaler eller håndtering av disiplinproblemer. Robinson tar opp at enkelte ledere er redde for at involvering i slike saker skal ødelegge det relasjonelle forholdet til den ansatte, hun mener tvert om og beskriver ekspertproblemløsningen som en viktig faktor for å bygge tillit og et eksempel på at ferdighetene henger sammen.

En sentral faktor i arbeidet med implementering eller oppfølging av tillitsbrudd er det Robinson kaller *åpen for læringsamtaler*, det vil si samtaler der leder er åpen for innspill. I denne forbindelse er det tre verdier å bygge på:

a) *Jakten på gyldig informasjon* (andres tanker og synspunkter). Et sentralt punkt i forhold til jakten på informasjon er leders håndtering av egne synspunkter. Ved å betrakte dem som hypoteser i stedet for sannheter vil muligheten for å få fram gyldig informasjon være større. Dette var noe av grunnlaget for mitt valg i forhold til egen aksjon.

b) *Respekt gjennom troen på at andre er velmenende.* I dette ligger evnen til å lytte til den enkelte, og anerkjenne faglig uenighet. Uten respekt vil heller ikke leder få tilbakemelding på egen tankegang.

c) *Øke den interne forpliktelse heller enn den eksterne forpliktelsen* ansatte har til de beslutninger som tas. Dette dreier seg om forholdet mellom virksomheten og arbeidstakeren og hvordan dette påvirkes av ulike faktorer Dette kan sammenlignes med utvikling av commitment (Irgens 2011), et begrep som innebærer både forpliktelse og motivasjon. Commitment beskriver i hvor stor grad medarbeiderne identifiserer seg med og involverer seg i virksomheten. Det finnes to typer commitment, organisatorisk og profesjonelt (Irgens 2007). Det profesjonelle dreier seg om arbeidstakeren, mens det organisatoriske forankres i bedriften. Hvis en greier å utvikle et samsvar mellom disse kan det gi positive utslag for virksomheten. Arbeidstakeren vil da ha sterk tro på og aksept av virksomhetens mål og verdier, vilje til stor innsats til beste for virksomheten og et sterkt ønske om å fortsette i virksomheten.

3.2.1 Oppsummering elevsentrert ledelse

Elevsentrert ledelse fordrer direkte involvering med lærerne i arbeidet med å forbedre undervisning og læring, noe som i stor grad handler om å drive relasjonell ledelse. Robinson påpeker viktigheten av å involvere de ansatte som skal implementere ideene, noe som i stor grad harmonerer med Tillers 7 veiviser, den som berøres skal høres. Hun tar også opp leders rolle som ekspertproblemløser i håndtering av komplekse faglige problemer, og jakten på en mulig løsning i stedet for den endelige løsningen. Dette kan på noen områder sammenlignes med Tillers aktørperspektiv i den 6 veiviseren, kreativ spenning. Til sist har jeg sett på begrepet tillit og hvordan tillit kan bygges og håndteres. Tiller oppfordrer til å holde øye med det svake leddet, Robinson har resepten på hvordan dette kan gjøres. I drøftingsdelen vil jeg fokusere på involvering og tillit som fundament og forutsetning for implementering.

3.3 Ledelse i ulike former

Det finnes mange definisjoner på ledelse, ofte relatert til egenskaper hos lederen. Jacobsen og Thorsvik (2009) definerer ledelse som en prosess mellom mennesker hvor utøvelsen av ledelse tar sikte på å influere andre. I dette ligger det tre aspekter; a) ledelse er en rekke handlinger som utøves av flere personer, b) ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe og c) ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål.

Her defineres organisasjoner som «*et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse oppgaver og realisere bestemte mål*» (Jacobsen & Thorsvik, 2009, s. 13). I denne definisjonen ligger det flere begreper, *sosialt* som viser til at vi har med mennesker som samhandler å gjøre, *system* viser til at organisasjonen må forholde seg til ressurser fra omgivelsene, *bevisst konstruert* viser til at man tror dette er en effektiv måte å løse oppgaven på. Videre sier han at å tenke organisasjon er å anvende systemtankegang, det vil si at de ulike elementene enten støtter hverandre eller undergraver hverandre. Det sentrale i forhold til ledelse av organisasjoner blir da å påvirke medlemmenes atferd, her definert som holdninger, tenkemåte og handlinger. Dette kan gjøres ved direkte påvirkning gjennom samtaler og tekst eller ved indirekte ledelse gjennom utforming av mål, strategier og strukturer eller ved å påvirke kultur eller håndtere uformell makt.

3.3.1 Direkte ledelse, Samtalen som lederverktøy

Ottesen (2011) beskriver ledelse i skolen som en balansekunst mellom stabilitet og endring, mellom ulike aktørers krav og forventninger og mellom ulike pedagogiske idealer og teorier. I dette krysspresset er kanskje språket lederens viktigste verktøy. Ottesen understreker at ledelse er et relasjonelt fenomen og at ledelse er et resultat av samtaler og interaksjoner med aktørene i organisasjonen. Det vil si at det i stor grad dreier seg om hvordan medlemmene i organisasjonen sammen bruker språket til å gi retning på skolens utvikling. (Ibid)

Språket brukes i ulike sammenhenger, som informasjon gjennom foredrag, referater og lignende og som læringsverktøy gjennom diskusjonen og dialog. I en dialog er det en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige temaer; her lyttes det til hverandre og egne synspunkter legges til side. I en diskusjon blir forskjellige synspunkter

presentert og forsvart. Man leter etter det beste synspunktet som kan støtte de beslutninger som må fattes her og nå. Mercer and Littleton (2007) skiller mellom tre typer samtaler; disputerende samtaler akkumulerende samtaler og utforskende samtaler. De beskriver de to første som uhensiktsmessige i læringsammenheng da de i stor grad handler om å argumentere for sitt syn eller forsterke den andres oppfatning gjennom å repetere eget synspunkt. Dette harmonerer i stor grad med Ottensens beskrivelse av diskusjonen. Den utforskende samtalen kan sammenlignes med dialogen og er preget av nysgjerrighet og faglige resonnement, og i den grad det pågår forhandlinger i disse samtalerne, dreier det seg i stor grad om å etablere en felles forståelse av et fenomen. Dialog og diskusjon kan være komplementære, men de fleste grupper mangler evnen til å skjelne mellom disse to og bevege seg bevisst mellom dem.

Det er mange møtepunkter mellom de ansatte i en skole. En viktig lederoppgave i denne sammenhengen er å lage strukturer på disse møtene slik at de kan bli kunnskapsutviklende (Roald 2012).

3.3.2 Indirekte ledelse, leder som kontekstdesigner

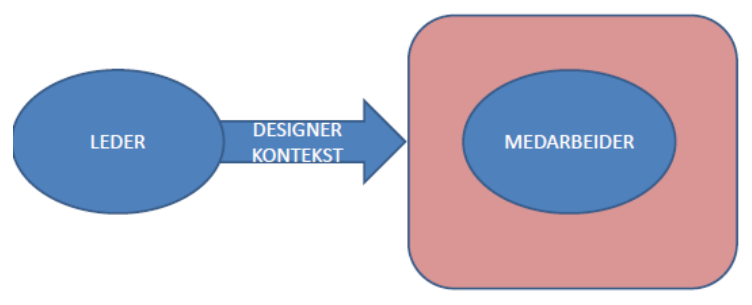
Jacobsen påpeker at atferd påvirkes av den konteksten den oppstår i og at dette gjelder både formelle og uformelle elementer. Med indirekte ledelse mener han ledelse som er kontekstuell. På den formelle siden finner vi her mål strategi og struktur, mens de uformelles sidene i stor grad handler om kultur og makt.

I begrepet *strategisk ledelse* ligger det å sette opp mål og utforme strategier. Kort beskrevet kan man si at et mål er en beskrivelse av en ønsket framtidig tilstand, mens en strategi er en beskrivelse av hva man tenker å gjøre for å realisere målet. Mål og strategier er viktige fordi de kan ha en motiverende effekt på de ansatte, samtidig som de viser retning på arbeidet. De kan også ha en styrende funksjon og fungere som kriterier for den beslutningen som tas. Mål og strategi kan også fungere som evalueringskriterier og legitimitetsfaktorer. Dette vil jeg ikke belyse i denne oppgaven. Den største utfordringen knytta til strategisk ledelse ligger i at det ikke alltid er samsvar mellom organisasjonens formelle mål og strategier og det som gjennomføres i praksis. Uformelle måter å gjøre det på kan ha vokst fram i organisasjonen. Disse kan i mange tilfeller støtte hverandre, men de kan også stå i konflikt med hverandre. For å kunne si

hvordan tingens tilstand er, må leder kunne studere aktivitetene på ulike nivå i organisasjonen. (Jacobsen & Thorsvik, 2009)

Arkitektonisk ledelse dreier seg om design av strukturelle rammer. Gjennom strukturelle rammer antydes det hvordan ansvar er fordelt, hvordan samarbeid skal organiseres og hvilke forventninger som ligger til den enkelte ansatte for å nevne noe.

Organisasjonsstrukturen skal først og fremst skape fokus. Dette gjøres gjennom avgrensninger av arbeidsoppgaver. For det andre skal den ha en koordinerende effekt, og sørge for at medlemmene opptrer som en samkjørt gruppe. Til sist skal strukturen skape stabilitet. Hovedformålet med organisasjonsstrukturen er å påvirke atferd. Spørsmålet blir da om fokus, koordinering og stabilitet er positivt eller negativt i forhold til ønsket atferd. Strukturer kan virke negativt i forhold til utvikling og bremse nyskaping og innovasjon, samtidig har stabilitet en positiv effekt i forhold til tjenesteproduksjon og effektivitet. Dette er noe av den samme problemstillingen som drøftes i utviklingshjul for skoler i bevegelse (Irgens 2010). Lederutfordringen blir da hvordan man designer ulike organisasjonsstrukturer bevisst i forhold til det man vil oppnå.



Figur 5, leder som kontekstdesigner

Politisk ledelse, dreier seg om håndtering av maktrelasjoner. Makt defineres som en persons evne til å påvirke på en eller annen måte. *Å si at en person eller gruppe har makt, er med andre ord det samme som å si at personen eller gruppen er i stand til å påvirke en situasjon eller få noe til å skje som har betydning for interessene til personen eller gruppen* (Jacobsen & Thorsvik, 2009, s. 153). Ut fra dette kan man spørre seg hvem som har makt i organisasjonene. Jacobsen (ibid) svarer på dette gjennom syv maktbaser. Her fordeler makten seg fra formell makt gjennom posisjon og verv, via kontroll over ulike ressurser, prosesser og bestemmelser til personlige ressurser som

retoriske evner, karisma eller lignende. Den formelle lederen har en legal makt i kraft av sin posisjon, men maktbruken må oppfattes som «riktig» for at den skal oppfattes som legitim og med det gi lederen autoritet. En konsekvens av ulik maktfordeling er interessekollisjoner eller konkurransesituasjoner som på sikt kan føre til konflikter. Konflikter er ikke bare negativt og det er i dag veldokumentert at en konflikt kan ha positive effekter. Den viktigste er at man får kvalitativt bedre beslutninger ved at uenighet kommer fram. Utfordringen dukker opp hvis konflikten får et følelsesmessig preg og grupper begynner å motarbeide hverandre, da blir konflikten dysfunksjonell. Som leder blir det viktig å ikke for enhver pris forsøke å unngå konflikt, men forsøke å legge til rette for at faglige uenigheter ikke får en følelsesmessig karakter.

Den siste formen for ledelse jeg vil ta opp i denne sammenhengen er *verdibasert ledelse*. Denne formen for ledelse tar for seg organisasjonskulturen og beskriver hvordan vi kan bruke normer og verdier i dette arbeidet. *Organisasjonskultur kan beskrives som et mønster av grunnleggende antakelser som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer. Det betyr at kjernen i enhver organisasjonskultur består av et mønster av antakelser som gruppen av medlemmer i organisasjonen tar for gitt...* (Jacobsen & Thorsvik, 2009, s. 122)

Jacobsen beskriver disse antakelsene som usynlige. Organisasjonskulturen kan likevel observeres gjennom hvordan folk har det sammen, hva de sier og gjør, hvilken kleskode som gjelder og så videre, eller den kan avdekkes i samtale med de ansatte i forhold til hvilke verdier og normer som styrer de valgene som blir tatt. Spørsmålet er i hvilken grad leder har mulighet til å påvirke organisasjonskulturen. Leder kan i første omgang arbeide med å utvikle en kjerneideologi som presiserer organisasjonens verdier og formål. Videre nevner Jacobsen (ibid) 5 mulige virkemidler leder kan påvirke organisasjonskulturen med; riter og seremonier, historiefortelling, språk og kommunikasjonsstrategi, symbolsk og verdibasert ledelse og sosialisering. Jeg vil i drøftinga fokusere på et av disse virkemidlene, verdibasert ledelse. Verdibasert ledelse er først og fremst utviklet av Philip Selznick (Jacobsen & Thorsvik, 2009), der hovedutfordringen er å velge ut nøkkelverdier og bygge opp organisasjonsstrukturer som ivaretar disse. Dette gjøres gjennom bygging av visjoner, strukturer, og forsvarsverk og samtidig håndtere interne konflikter. På sett og vis er dette en sammensmelting av de fire foregående.

3.3.3. Oppsummering ledelse i ulike former

Direkte og indirekte ledelse er to ulike måter å innrette seg på for å bedrive effektiv ledelse. Jeg har trukket fram fire viktige indirekte ledelsesformer som i stor grad henger sammen. Mål og strategier påvirkes av kultur og struktur, og til syvende og sist endrer det opp i hvordan det enkelte organisasjonsmedlem har mulighet til å påvirke utviklingen av organisasjonen. Uavhengig av hvilken av de fire indirekte ledelsesformene man har fokus på, vil direkte ledelse gjennom samtale være sentralt. Dette er tatt grundig opp emnet om elevsentrert ledelse. Jeg vil i drøftingsdelen se spesifikt på lederen som kontekstdesigner gjennom oppbygging av organisasjonsstrukturen og jeg vil trekke fram forholdet mellom makt og konflikt.

Kapittel 4 Analyse av resultater

Jeg har i kapittel 2 gjort rede for den metodiske tilnærmingen til prosjektet, samt min egen aksjon inn i forskningen. Jeg har også beskrevet innhenting av empiri og gjort etiske vurderinger av meg selv som aksjonsforsker. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for analysearbeidet som er gjort samt de funnene som er kommet fram i analysen.

4.1. Utvalg

Utvalget av respondenter ble gjort i forhold til deltakere på en planleggingsdag. Denne dagen var for alle ansatte ved skolen, noe som er styrende for hvor mange mulige respondenter studien har. Av skolens 31 pedagogiske ansatte, var 25 til stede på planleggingsdagen, 6 var fraværende på grunn av sykdom eller studier. Skolens ledelse svarte ikke på oppgaven. Funnene er dermed basert på 20 besvarelser. Det vil si 71,4 % av skolens lærere, og 90,9 % av de som var til stede på samlingen. En ansatt svarte ikke. Som nevnt i kapittel 2 ble de ansatte stilt fritt i forhold til hva de ønsket å ta med i brevet. Utfordringen med en såpass åpen tilnærming til datainnsamlingen er å kategorisere materialet på en forsvarlig måte.

4.2. Den narrative analysen

Utgangspunktet var min aksjon. Fortellingen ble resultatet av en narrativ analyse av skolens utvikling. Jeg hadde på bakgrunn av notater, forskningsrapporter, referater og logger identifisert sentrale hendelser i skolens korte historie og løftet disse fram i en kronologisk fortelling, denne ble presentert som en helhet og deltakerne ble invitert til å validere fortellingen. Når det gjelder valideringa, var det ingen brev som uttrykte en annen oppfatning av utviklinga. 14 av respondentene kjente seg godt igjen i beskrivelsen, og noen få (3) kommenterte andre områder de savnet eller utdypet områder som allerede var kommentert. De nøytrale brevene (4) tok ikke stilling til min beskrivelse.

«Jeg savner at du snakket om kultur og betydningen av at to kulturer møttes for å arbeide sammen»

«Kommentaren på personalmøtet var en kommentar til et bestemt fellesmøte, ikke hele utviklingsprosessen»

Utover dette, ble fortellinga godt mottatt. Jeg hadde utfordret meg selv på å gi en ærlig beskrivelse av et utviklingsforløp som da hadde pågått i drøyt to år. Jeg oppfattet at alle var aktive lyttere under presentasjonen (og at jeg for første gang i min rektorkarriere opplevde meg selv som en del av et felles kollegium). Stemningen under presentasjonen ble også kommentert i enkelte av brevene:

«Nyttig og interessant foredrag i dag. Har sjelden vært mer stille på tilhørerbenken. Setter pris på at du byr på deg selv og deler dine opplevelser og erfaringer med oss.»

«Du har ledet oss gjennom et flott og engasjerende foredrag. Alle lyttet. Det er interessant å høre på personlige fortellinger. Dette gjelder vår hverdag sammen med deg som leder.»

Hvis vi ser på den narrative analysen under ett er det tre punkter som er sentrale, disse er håndtering av motstand, arbeid med ulike kulturer gjennom etablering av felles pedagogisk plattform samt leders ærlighet.

4.3. Innholdsanalysen

Jeg har lest brevene flere ganger og dannet meg et bilde av hvert av dem både i innhold og grunnholdning. I dette avsnittet vil jeg beskrive prosessen rundt brevskrivninga og si noe om form og innhold i brevene, samt redegjøre for kategoriseringa.

4.3.1. Form

Med form menes her oppbygging og engasjement i brevene. De fleste brevene er skrevet for hånd direkte etter presentasjonen. Tre brev er skrevet på PC og sendt per mail. Brevenes lengde er fra knapt en side til opp mot tre. De aller fleste cirka 1 A4 side. De preges av en positiv og ærlig tone. Det kan virke som om min åpenhet har påvirket respondentene. Fire av brevene er preget av at avsenderne har mye på hjertet og er formulert som en sammenhengende avhandling, fire andre brev er nøytrale/avventende i sin framstilling. De øvrige har en punktvis reflekterende framstilling.

4.3.2. Innhold

Som tidligere nevnt ble det ikke gitt noen forskningsspørsmål som styrende faktorer for brevene. Jeg ønsket en åpen tilnærming uten de store avgrensningene. Bestillinga ble derfor beskrevet slik.

Med utgangspunkt i min fortelling; hva kjenner du igjen, hva er unyansert og hva er du uenig i? I tillegg ønsker jeg at du kommer med 5 råd til framtidig utviklingsarbeid ved Hagebyen skole.

Som en tilleggsopplysning ba jeg personalgruppa om ikke å kaste bort et av rådene på tidsfaktorene, da tid allerede var registrert som en kritisk faktor. Likevel har fem brev nevnt dette i en eller annen form.

4.3.3. Kategorisering

Etter å ha lest brevene første gang, ble disse lagt bort og informasjonen jeg hadde tilegnet meg fikk modne. Jeg dannet meg et grunnlag for en foreløpig kategorisering. Arbeidet med å kategorisere har vært en svært spennende prosess, og etter flere gjennomlesninger ble det klart for meg at jeg i starten så det jeg ville se. Ved neste gangs gjennomlesning brukte jeg Jacobsens (2011) innholdsanalyse som tilnæringsmetode. Rådene jeg fikk ble dermed kategorisert i ulike innholdsdimensjoner. Dette arbeidet viste seg vanskelig og ved de neste gjennomlesningene dukket det stadig nye kategorier opp. Jeg valgte å samle innspillene i et regneark, med en side for hver mulige kategori. Etter hvert dukket det fram andre området som ble mer interessante å se på. Dette gjelder særlig det som går på aksjonslæring i personalgruppa og tempoet i utviklingsarbeidet. Framstillingen er samlet i en oversiktstabell (vedlegg 1)

Jeg valgte å gruppere funnene i 5 hovedkategorier, alle med ledelse som utgangspunkt. Noen av kategorien var åpenbare etter gjennomlesning, andre har oppstått som et resultat av en frekvensfordeling av ulike svar i regnearkene. Det kan se ut som om kategoriene er påvirket av den teoretiske tilnærminga til fagstoffet, da fire av dem i stor grad er sammenfallende med Jacobsens (2009) fem former for ledelse. Disse fem ble: kulturelle faktorer, strukturelle faktorer, relasjonelle faktorer, operasjonelle faktorer og involveringsfaktorer. Jeg vil i det videre redegjøre for innholdet i hver av dem.

Kulturelle faktorer

Med kulturelle faktorer menes her forholdet mellom ulikheter/språk i personalgruppa og arbeidet med å få på plass en felles organisasjonskultur. I denne kategorien har jeg samlet alle svar som behandler kulturbegrepet og arbeid med verdier. Det ble derfor naturlig å se på kategorien på to områder, et område der avstanden er i fokus og et område der prosessen er i fokus. Noen få av respondentene mente at rektor hadde undervurdert de kulturelle faktorene, og underkommunisert behovet for sorgbearbeiding og samsnakking i en oppstartsfasen, disse hadde også noe fokus på avstand og ulikheter mellom de ansatte.:

«vi mangler et definert VI»

«Utgangspunktet var "skolerasering" foretatt av politikere. Det var mye frustrasjon og sinne hos mange av oss. Arbeidet i forkant ble etter mitt syn for lite prioritert. Personalet fikk for lite oppmerksomhet fra flere - politikere og byråkrater. Mye av oppstarten ble dermed prøv og feil, foplende. Skoleutvikling ble på en måte satt på vent. Nye folk skulle finne sammen. Hvem står for hva - og hvordan.»

Behovet for å se på kulturelle faktorer forsterkes gjennom at arbeidet med pedagogisk plattform er trukket fram av mange av lærerne. Disse er mer opptatt av prosess og at vi er på vei. Dette beskrives gjennom sitater som

«Jeg tror det er viktig å diskutere verdier, spørre hverandre, «utfordre» hverandre sånn at vi må tenke igjennom og forklare hverandre hva vi tenker og gjør»

«Jeg er for utvikling og liker utvikling, men skal det sitte i et kollegium må det implementeres over lengre tid og bli en del av kulturen, dette tar tid»

Til sammen har halvparten av respondentene kommentert kultur på ett eller annet vis. Ut fra sitatene over kan det se ut som om det er ulike tilnærminger til arbeidet med skolekultur, men at faktoren har høy prioritet hos mange.

Strukturelle faktorer

Det første som slo meg ved gjennomlesning av brevene var at samarbeid var et gjennomgående tema. 15 av 20 brev hadde dette uttrykt eksplisitt. I stort dreier dette seg om samarbeid på ulike nivå, og hvordan skolen/ledelsen legger til rette for dette. På mange måter harmonerer dette med arkitektonisk ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2009). Nesten alle besvarelsene trakk fram samarbeid og det å lære av hverandre som viktige

faktorer for utviklingsarbeidet ved skolen. Dette samarbeidet skaper lederutfordringer i forhold til det organisatoriske, samtidig som den entydige responsen viser at dette er et viktig område som det må finnes en god løsning på. En av lærerne var svært tydelig på dette:

«Savner tvungen samarbeidstid. Den avsatte tida forsvinner fordi enkelte lærer ikke er på skolen»

«Arenaer og tid for refleksjon og samarbeid»

Hva det skal samarbeides om er ikke like entydig. Alle som snakker om samarbeid snakker om refleksjon og læring av hverandre, men fordelinga mellom de som ønsker å samarbeide om planlegging av undervisning og de som ønsker seg planlegging av konkrete aksjoner eller etablering av læringspartnere i personalgruppa er forholdsvis lik. Eksemplet nedenfor viser denne dobbeltheta godt:

«Kollegabasert veiledning, helst i samme fag»

Relasjonelle faktorer

I dette punktet inngår lærernes ønske om involvering og rektors evne og vilje til å lytte til sine ansatte. Hvordan få utviklingsarbeidet forankret og drevet på laveste nivå. Også dette er faktor som er sterk i materialet og kommentert av 13 respondenter. De ansatte beskriver at rektor er blitt flinkere til å lytte. De ønsker flere spørsmål og refleksjonsrunder i små grupper med ulik sammensetting med IGP-metodikken. Flere bruker betegnelser som nedenfra og opp, eller på laveste nivå. En lærer beskrev dette slik:

«Utnytt den kunnskap og kompetanse som enkeltpersoner innehar slik at det gagnar skolen og alle som tilhører den (ansatte og elever). Se den enkelte og hva den har å bidra med, som kan løfte Hagebyen dit alle vil ha skolen.»

En av lærerne med militær bakgrunn beskrev dette slik, i denne beskrivelsen ligger det at de konkrete valgene som tas av skoleledelsen i forbindelse med læringsarbeidet må involvere faglærere og kontaktlærere. Utfordringa ligger i å være enig om strategi (min tolking av utsagnet).

«Skolen er en organisasjon der hendelsene og kampene først og fremst skjer «på bakken». Operasjonene styres førts og fremst av troppssjefene og lagførere (kontaktlærere og faglærere) og ikke av kompanisjefene. Dette er utfordrende.»

Operasjonelle faktorer

Operasjonelle faktorer betegnes her som leders gjennomføringsevne. 10 lærere har respondert på denne kategorien. Her beskriver lærerne at rektors evne til å tydeliggjøre pedagogisk retning, ta ut en kurs er viktig. Her ligger mye av det Jacobsen (2009) beskriver som strategisk ledelse. Et typisk eksempel på dette kan være følgende sitat:

«Jeg synes det er viktig at du som leder viser retningen, og at vi som team jobber oss fram mot den.»

En slik måte å beskrive rektorrollen på fordrer en rektor som følger opp sine beslutninger gjennom etterspørsel av resultater, kommentarer/tilbakemeldinger og ikke minst reager ved unnasluntring. Noen få (3) respondenter kommenterer dette:

«Følg opp beslutninger, undersøk hvorfor de eventuelt ikke blir etterkommet.»

Involveringsfaktorer

Involveringsfaktoren tar opp lederens evne til å vise interesse og engasjement i forhold til det som skjer i skolen. I mitt framlegg snakket jeg mye om skolens utviklingsarbeid, og leders involvering i dette, et poeng som også trekkes fram i mye av litteraturen som omhandler dette temaet (Emstad, 2012). Dette faktum har nok preget mye av mitt fokus i forhold til lederjobben, noe som også kommenteres av i noen innlegg:

«Vi har fått en pedagogisk ledelse som ønsker å sette læring i fokus, det motiverer.»

Dette ser ikke ut til å være noe entydighet, og sju respondenter ønsker en rektor som er synlig i hele organisasjonen. Dette kommer til uttrykk gjennom beskrivelser av rektors tilstedeværelse. På hvilken måte er rektor orientert om det som rører seg i organisasjonen, hvordan kan rektor være delaktig på alle nivå, i klasserom på team, i lærersamarbeid og så videre.

«Fortsett med å være synlig, vis interesse, kom/bli med på undervisningsøkter. Vet alle elevene hvem rektor er?»

«Mangel på tilbakemeldinger fra ledelsen på undervisningen (er jo selvsagt vanskelig når man ikke har sett læreren i jobb i klasserommet).»

«Hva med å delta på teammøtene av og til (1-2 ganger pr halvår)»

Det å bli sett og anerkjent er en viktig del av det å være menneske, dette kommer tydelig til uttrykk her.

4.3.4. Andre funn:

Når det gjelder de to områdene som jeg ikke så ved første gangs gjennomlesninger; tempo og aksjonslæring, handler disse i stor grad om tid, men i en omskrevet form. 8 brev tar opp tempo i utviklingsarbeidet mens 7 beskriver aksjonslæring på en eller annen måte. Likhetsstrekket ved de fleste er at vi må sette ned tempoet å gjøre færre ting skikkelig.

«Veien videre er viktig. Kverna må gå. Føler, som jeg har nevnt, at vi har mye å gå på vedrørende skoleutvikling og hvordan hjulene skal rulle raskere. Tempoet må tilpasses realitetene i klasserommet.»

«Skynd deg litt langsomt. Og ta ballene du har kastet opp ned!»

«Færre men grundigere aksjoner, få tid til å gå i dybden, gjøre de skikkelig»

I drøftingsdelen vil også forhold knyttet til aksjonslæring bli tatt med..

4.4. Oppsummering av funn

Jeg har i dette kapitlet redegjort for to tilnærminger til den kvalitative analysen, narrativ analyse og innholdsanalyse Disse sees sammenheng ved at empirien gjennom brevmethodikken underbygger og validerer den narrative analysen. Noen områder berøres ikke i analysene, og noen er gjenstand for fokus i begge. Det som er sammenfallende i de to analysene er det kulturelle aspektet samt leders ærlighet. Motstandstenkinga ikke er kommentert i brevene, men inngår som an naturlig del av teoretisering av maktforhold i skolen Jeg vil i drøftingsdelen ta med alle fem kategorien fra innholdsanalysen. I tillegg vil forhold knyttet til motstandstening og aksjonslæring bli berørt.

Kapittel 5 Drøftinger

Mitt prosjekt har hatt som mål å undersøke om og eventuelt hvordan åpenhet og ærlighet styrker ledelse av skoleutvikling. Gjennom teori og egen empiri har jeg belyst dette feltet på ulike måter og vil i dette kapitlet drøfte problemstillingen opp mot dette.

Hvordan kan ledelse av og i utvikling styrkes gjennom involvering og ærlighet?

Problemstillinga har flere element som vil være gjenstand for drøfting. Først vil jeg se på ledelse av og i utvikling. Denne delen av problemstillinga tar opp det å utvikle en lærende organisasjon gjennom ledelse av andres læring parallelt med at en selv skal være lærende. Deretter vil jeg se på begrepene involvering og ærlighet, et område som berører tillitsdimensjonen i lederarbeidet. I siste del av drøftinga ser jeg på hvordan ulike former for ledelse kan understøtte involvering og ærlighet.

5.1 Skolen som lærende organisasjon - ledelse av og i utvikling

Utvikling og bevegelse er en viktig del av det å være profesjonelle yrkesutøvere. En profesjon kjennetegnes ved at de involverte lærer sammen og har et kollektivt ansvar for bedriften. For at man skal lykkes med dette må organisasjonen oppdage hvordan de skal vekke motivasjonen og lærelysten til de ansatte (Senge, 1999). At de ansatte ved Hagebyen skole ønsker læring og utvikling er entydig. Dette kommer tydelig fram i kategorien strukturelle faktorer. De ønsker å lære av hverandre og planlegge undervisning sammen. Spørsmålet er i hvor stor grad den enkelte er villig til å forflytte seg. Ønsker man å befinne seg i det kreative spenningsfeltet der kreasjon er målet og man får anerkjennelse for innovasjonen, eller snakker vi om å utføre kollektive driftsoppgaver der anerkjennelse ligger å bli sett for den jobben man gjør. 12 lærere hadde spesifikke positive kommentarer knytta til aksjonslæring eller læringspartnere i personalet. Dette tyder på et klart ønske om å være lærende. I forhold til Tillers 1. veiviser dreier dette seg mye om refleksjon og samhandling. Dette kan eksemplifiseres i følgende utsagn:

«Færre men grundigere aksjoner, få tid til å gå i dybden, gjøre de skikkelige.»

*«Arenaer og **tid** for refleksjon og samarbeid.»*

Læring er en refleksiv aktivitet, der erfaringer må verbaliseres, ordnes og kobles, jamfør læringstrappa (Tiller, 2006). Samtidig må denne aktiviteten ledes. Det å ha fokus på de strukturelle faktorene handler mest av alt om å bygge arenaer for samhandling og refleksjon. Vår skole har fram til nå hatt en tradisjonell struktur med trinnteam og fagteam, uten at vi i ledelsen har vært bevisst hvorfor man har valgt denne strukturen. Jacobsen (2009) drøfter ulike prioriteringer i forhold til hva man ønsker med strukturen. Her er det flere dimensjoner å vurdere; horisontal vs. vertikal organisering eller homogenitet vs. heterogenitet i sammensetningene, for å nevne noen. Ønsker man innovasjon og nytenking kan det være formålstjenlig med stor grad av heterogenitet, med blanding av fag, kjønn og trinn. I motsatt tilfelle vil en homogen gruppe med felles fokus, for eksempel trinn eller enda sterkere trinn og fag, være godt egnet til å ivareta stabilitet og daglig drift. I innspillene fra lærerne kommer begge disse områdene fram, med noe overvekt av ønske om homogene grupper. Dette kan ha sammenheng med et sterkt ønske om å ivareta driftsoppgavene. Likevel kommer ønsket om utvikling fram, i forhold til iverksetting av læringspartnere i kollegiet. Det ser det ut til at flere ønsker seg læringspartnere, og at det kan være en positiv måte å drive forbedringsarbeidet på.

«Kollegabasert veiledning, helst i samme fag.»

«Tror det er viktig å fortsette arbeidet med kollegaveiledning, det er både lærerikt og skjerpene.»

I den 4. veiviser, det svake leddet (Tiller, 2006), kan det ligge mange dimensjoner. Det kan være enkeltlærere som ikke henger med, lederkompetansen som ikke er fullkommen eller mangler i lærerkompetansen. Tiller påpeker viktigheten av å holde øye med det svake leddet. Med det, tar han til ordet for tilpassa opplæring i organisasjonen. Flere av brevene kommenterer akkurat dette:

«Vi skal alle samme vei/retning men marsjfarta er ulik.»

«For å holde engasjementet og pågangsmotet oppe er det viktig å ta ett steg av gangen TPO (men samtidig kreve at alle bidrar).»

«Gi rom for at vi løser oppgaver ulikt.»

Slik jeg tolker disse utsagnene ønsker de ansatte et større handlingsrom i utviklingsarbeidet, og at jeg som leder må ta høyde for ulikheter både i innhold og tempo. Det kan det se ut som om det er en allmenn oppfatning av at vi har gått for fort fram i utviklingsarbeidet. Noen har falt av lasset allerede tidlig i prosessen. Følger vi Tillers profeti, kan vi få følgende konsekvens: «om vi haster videre og lar den eller de svake bli værende igjen, vil det i neste omgang gå ut over hele gruppa» (Tiller, 2006, s. 165). Noe av dette har jeg sett og beskrevet i min fortelling. Manglede engasjement og eieforhold har bremsset utviklingen kraftig opp. Årsaker til dette kan for eksempel være at jeg tidlig i prosessen ikke tok høyde for at noen ikke ønsket å drive forbedringsarbeid, eventuelt at metodikken rundt aksjonslæringa ikke var godt nok tilpasset den enkeltes behov.

5.2. Å skape tillit – involvering og ærlighet i lederarbeidet

Som leder for en skole er det viktigste målet å skape en skole som gir eleven optimale forhold for utvikling av personlig identitet og faglige ferdigheter. Spørsmålet blir om skoleledelsens beslutninger og handlinger forbedrer undervisningen på måter som gir bedre læring hos elevene. En av utfordringene rundt dette er at effekten skoleledelsen har på elevenes læring er indirekte. For å kompensere på dette, kan involvering og ærlighet være en viktig faktor. I min forskning er det mange funn som bekrefter denne tanken. Disse er kategorisert under operasjonell ledelse. Den sterkeste tilbakemeldingen på dette ligger i følgende utsagn:

«Fortsett å by mer på deg selv og vær tydelig på hva du står for i fht det pedagogiske og veien videre for skolen vår. Så mye lettere for alle å forholde seg til uansett om man er enig eller ikke.»

I tillegg er det 6 andre som kommenterer viktigheten av å vite retning og intensjonen til lederen. Den andre siden av dette er involvering. Dette eksemplifiseres i boka *Verdsettende ledelse* (Skrøvset & Tiller, 2011), der forhold som anerkjennelse og inkludering nevnes som viktige faktorer i det vedsettende. Det handler om å se og kommentere det du vil ha mer av og skape arenaer der det skapes energi gjennom positiv samhandling. Når leders påvirkning på resultatene er indirekte må leder i størst mulig grad være tilstede.

«Tilstedeværelse er viktig for å kunne kjenne på hva som faktisk rører seg i gruppa. Utrolig viktig å være tilstede når du kan.»

En annen dimensjon i det å praktisere ærlighet i ledelse, er evnen og viljen til å kunne innrømme og stå for sine feil. Dette var hovedutgangspunktet for min aksjon og det området det fra min side var knyttet størst spenning til. Det å skulle blottstille tilkortkommenhet i egen lederpraksis virket skremmende og selvdestruerende. Jeg hadde ved et par anledninger fortalt deler av denne historien til andre skoleledere, som eksempel på lederpraksis ved vår skole, med tanke på å fremme den lærende leder som forbilde. En av mine kollegaer kommenterte at det var godt at det ikke bare ble fortalt glansbilder i slike sammenhenger, noe som gjorde meg usikker i forhold til videre prosess. Min oppfatning var jo at dette var et godt bilde av en skoleutviklingsprosess. Responsen som selve framlegget fikk i egen personalgruppe har jeg beskrevet tidligere i oppgaven, i tillegg har flere gitt positive kommentarer på forhold knytte til min refleksjon rundt egen læringsprosess.

«Jeg er veldig for at du forteller at du har innsett at det var for mange aksjoner på en gang.»

Alt i alt har jeg en oppfatning av at min ærlighet i denne prosessen har styrket min lederrolle i organisasjonen. Som leder må du skape et klima basert på tillit og respekt mellom leder og ansatte, og jeg er av den oppfatning at ærlighet er en forutsetning for å skape tillit. Et annet område som er viktig for å skape tillit er evnen til god dialog. Et av de sterkeste signalene på akkurat dette ble formulert slik fra en av de ansatte:

«Ta forslag, signaler og ideer fra personalet på alvor, og begrunn hvorfor de eventuelt avvises. Ubegrunnede avslag til forslag om organisering eller ideer om forventninger skaper ikke motivasjon til å drive utviklingsarbeid.»

I sitatet over beskriver den ansatte noe av grunnlaget for hvorfor det er viktig å bedrive det som Robinson (2014) beskriver som ekspertproblemløsning. I min framstilling beskrev jeg det å lytte til personalgruppa som ett av de områdene jeg hadde lært mest i denne prosessen. Dette kom også fram i flere brev

«Jeg ser at du etter hvert lytter mer til dine ansatte.»

«Jeg kjenner igjen punktene på det siste lysarket, hva du hadde lært. Åpne dører... følger at du er en god lytter til/for den enkelte.»

«Lytt til dine ansatte. Bruk god tid i forkant av avgjørelser til å belyse en sak.»

Ut fra dette kan det se ut som om det første av Robinsons kriterier for ekspertproblemløsning blir ivaretatt; jakten på gyldig informasjon (andres tanker og synspunkter). Vi har, slik jeg ser det, gode arenaer for at de ansatte kan høres, både individuelt, i team/grupper og gjennom læringsfremmende møter. Som den ene respondenten beskriver, er det åpne dører til ledelsens kontorer. Den største utfordringen ligger i det å komme fram til en løsning som alle kan akseptere. I følge datamaterialet fra min forskning ligger denne løsningen knytta opp mot det som skjer nærmest klasserommet. Eksempler på dette er:

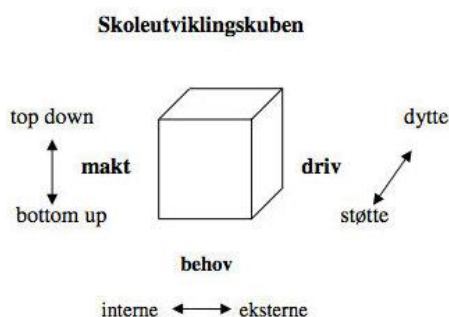
«Jeg tenker framdriften må komme fra personalgruppa. Det vil si at vi fortsetter å jobbe/drive utvikling på "laveste" nivå - team.»

«Kan vi f.eks på team komme med tanker, ideer til hva vi skal legge i fokus det neste halve året (evt 3.mnd). Diskutere hva ønsker vi å sette fokus på (innenfor gitte områder) - det vi allerede har bestemt i forhold til virksomhetsplanen. Resultatene av denne diskusjonen bringes videre til utviklingsgruppa eller administrasjonen.»

Og her ligger det en ny utfordring. Hvordan få til en omforent løsning som alle kan gå videre med. Robinson (2014) kaller dette for en tilfredsstillende løsning, en løsning som skaper engasjement og oppslutning og dermed har større implementeringseffekt. Det vil si at samtalen og drøftingene ikke må stoppe før løsningen er kommet på bordet. I den tradisjonelle tenkingen rundt å lytte og beslutte tar lederen med seg innspillene og prøver å lage et minste felles multiplum som blir den nye retningen. I forbindelse med jakten på den tilfredsstillende løsningen vil dette bli omvendt. Lederen har en viktig rolle i denne problemløsningsfasen og må være aktivt i å finne det sett av løsningsfaktorer som må være til stede. Dette gjøres gjennom å komme med egne meninger, ikke for å overtale men for å sette disse i spill i diskusjonen.

På et vis kan man si at den tilfredsstillende løsningen ligger i sentrum av Schratz utviklingskube (Moos, 2003, s. 183). I sentrum vil det være en balanse i forhold til de faktorene som er beskrevet tidligere. Man ivaretar forholdet mellom alle nøkkelfaktorer og samtidig opprettholder god samhandlingen mellom leder og personale. *Ledelse handler ikke om å bygge tillit slik at det vanskelige arbeidet med forbedring kan skje*

senere. Det handler om å mestre forbedringsarbeidet på måter som bygger tillit(...) (Robinson, 2014, s. 49).



Figur 6 Schratz skoleutviklingskuber

5.3 Forholdet mellom det relasjonelle og kontekstuelle

Ledelse og makt henger nøye sammen, og makt er definert som en persons evne til å påvirke (Jacobsen & Thorsvik, 2009). Som leder har man formell makt gjennom sin posisjon, men påvirkningsgraden styres av mange faktorer. Hvem som har evner til å påvirke trekkes fram i flere av brevene:

«Det jeg tror er viktig å framheve er at du hører på det vi har å si. (Særlig de sterkeste stemmene må ikke få mer vann på negativitetsmølla si), og deretter tar og står for de beslutninger som gjøres.» (min understreking)

«Ofte styrt ovenfra, styrt fra en "elite" på skolen»

Vi ser her at makten fordeles mellom den retoriske/karismatiske, via utviklingsgruppa definert som en elite, til den formelle lederen. Så er spørsmålet hvordan balansere denne maktfordelinga slik at påvirkninga går den veien som gagnar skolen som helhet best? Jacobsen uttalte i et foredrag 4.2.15 at mange ledere underkjenner verdien av kontekstuell ledelse og med det ikke utnytter viktige virkemidler til å påvirke. Flere av brevene har tatt opp dette og jeg har samlet disse under kategoriene kulturelle og strukturelle faktorer. Når det gjelder de kulturelle faktorene, sier Jacobsen at disse best kan påvirkes gjennom arbeid med verdier og normer. Vårt arbeid med pedagogisk plattform har vært sentralt det siste året, men det kan virke som om verdiene og det pedagogiske grunnlaget ikke er blitt en internalisert del av kulturen ved skolen. Vi

trenger kontinuerlig vedlikehold for å lykkes i dette arbeidet., noe som kommer tydelig fram i dette utsagnet:

«Vi har en plattform, og vi trenger å forsterke, evt bygge på den eksisterende gjennom IGP-modellen og aksjonslæring.»

5.3.1 Antagonisten – håndtering av motstand

I min framstilling snakket jeg om deler av personalgruppa som antagonister. Dette hadde sammenheng med at flere av lærerne ikke fulgte opp de avtaler som ble gjort, og uttalte seg kritisk til utviklingsarbeidet ved enhver anledning. Denne uenigheten påvirket framdriften i vår utvikling og er nok av flere definert som et artefakt (Jacobsen & Thorsvik, 2009) på manglende felleskultur. Dette er et eksempel på at konfliktnivået i forhold til en uenighet er blitt så stort at det kan oppleves som ødeleggende for organisasjonen. Hvordan kan vi bruke denne uenigheten til noe positivt? Hargreaves og Fullan (1998) sier at man skal lytte til dem man vil skal tie, for disse representerer ofte en komplementær forståelse av situasjonen, et annet perspektiv (Skrøvset & Stjenstrøm, 2006, s. 176). Flere andre har kommentert at motstand ikke nødvendigvis er negativt. Robinson (2014) sier det på denne måten: *Til tross for det faktum at litteraturen om organisasjonsendringer er full av diskusjoner om motstand og hvordan man skal overkomme den, vil jeg argumentere for at motstandsspråket er lite hensiktsmessig for å utvikle en læringskultur med samarbeid og kontinuerlig utvikling (s 111)*. Det er ingenting i mine funn som tyder på at det er en utpreget motstandskultur på Hagebyen skole. Tvert i mot kan det se ut som om det store flertallet i personalgruppa ønsker læring og utvikling, men at det kan være uenighet om hvilke veivalg som skal tas. Robinson (ibid) mener at begrepet teoretisk uenighet fungerer bedre i denne sammenhengen fordi man endrer fokus til sak i stedet for person. Teori vil i dette tilfellet dreie seg om handlingsteori – altså hvilke verdier og synspunkter som forklarer menneskers handlinger. I dette ligger det at gjennom uenighet får man fram det beste grunnlaget for å ta kvalitativt gode beslutninger. Med et slikt utgangspunkt vil verdibasert ledelse spille en viktig rolle, så spørres det om det er nok for læreren som sier:

«Det er viktig at alle blir hørt, men en må bestemme til slutt. Og så må vi (og jeg!) bli flinkere til å akseptere det. Jeg ser den!»

Til tross for alle gode intensjoner fra min side og relatering til aktuelle teorier, viser det seg at det å drive skoleutvikling er utfordrende. Arbeidstakerne står i et konstant prioriteringspress; alle arbeidsoppgaver oppleves som like viktige, men det å ha kontroll over neste dag ansees som mest prekært. Dette kom fram i flere brev, og kan eksemplifiseres i følgende utsagn:

«Jeg kjenner at det til tider har vært "for mange baller i luften" Det har skapt frustrasjon (enda det slett ikke var meningen), det har blitt for mye å gjøre på toppen av den daglige driften.»

Detter er også noe av problematikken som drøftes i «utviklingshjul for skolene» (Irgens 2010). Spørsmålet blir hvordan vi kan fordele fokuset i alle fire rommene i Irgens modell. I brevene fra de ansatte kommer det fram at mange har et ønske om å drive kollektiv utvikling, dette belyses i blant annet dette sitatet:

«Jeg skulle ønske vi fikk mer tid til å planlegge konkrete aksjoner (for eksempel fagdager) i lag. Jeg liker opplegg der vi er flere lærere i lag i klasserommet. Så er det naturlig at vi snakker om hvordan det gikk, etterpå»

Her ser vi at lærere ønsker å bruke tid til kollektivt samarbeid, og at erfaringslæringa er en naturlig del av dette samarbeidet.

En annen lærer hadde et tristere utgangspunkt for denne vurderingen;

«I det videre ønsker jeg fokus på samarbeid mye sterkere. Jeg savner "tvunget" samarbeid. Til nå har bare en lærer på teamet ønsket å samarbeide med meg. Er det da noe ved meg eller ved forventningen, eller hvor sviker det? Dersom samarbeid skal være et valg, bør man kunne velge seg ut/bli satt i grupper som ønsker det samme.»

Dette utsagnet understreker dilemmaene som Irgens drøfter, og bekrefter andres kommentarer om at kulturforskjellene på skolen er for store. Mange av lærerne har vært vant med å bruke fellestid til individuelle arbeidsoppgaver. Da vil en sterkere styring av fellestiden oppleves som problematisk og forstyrrende i den ansattes utførelse av egne arbeidsoppgaver. En lærer kommenterte dette på kontoret hos meg; «*jeg har aldri arbeidet på en skole der så mye av fellestiden er disponert av ledelsen*». I dette tilfellet var nok intensjonen at en større fristilling av tiden skulle føre til personlig initiert samarbeid. Utsagnet over viser at dette ikke alltid er like lett å få til. Skal samarbeidet fungere må alle være til stede og ønske å bruke tida til samarbeid.

Dilemmaet som er skissert overfor er direkte overførbart til leders prioritering av oppmerksomhet. Det er ikke bare lærere som må evne og bruke tiden sin i alle fire rommene for at hjulet skal bevege seg. En leder som vier mesteparten av sin oppmerksomhet i ett rom vil selv bidra til at hjulet slutter å rulle. Hvis alt fokus dreier seg om individuell oppfølging og tilbakemelding skjer ingen utvikling, for mye fokus på kollektiv drift og utvikling av prosedyrer og lignende fører til en organisasjon med mye likhet i tilbudet og standardisering av opplæringa. Organisasjonen går etter hvert på tomgang og stopper opp. Til slutt vil også et ensidig fokus på kollektiv utvikling føre til lite stabilitet og organisasjonen blir lite robust. Hvis en ser på innspillene fra de ansatte, så ønsker de å bli sett i ulike rom. Noen vil få anerkjennelse for individuell drift, i undervisningssituasjonen, andre vil fronte de innovative områdene, mens andre igjen elsker standarder. Her er det helt klart et dilemma mellom mitt fokus og min prioritering og mange ansattes ønsker. Utfordringen er å forflytte seg mellom rommene på relativt kort tid, og evne å stå i det valgte rommet en stund før man pendler videre.

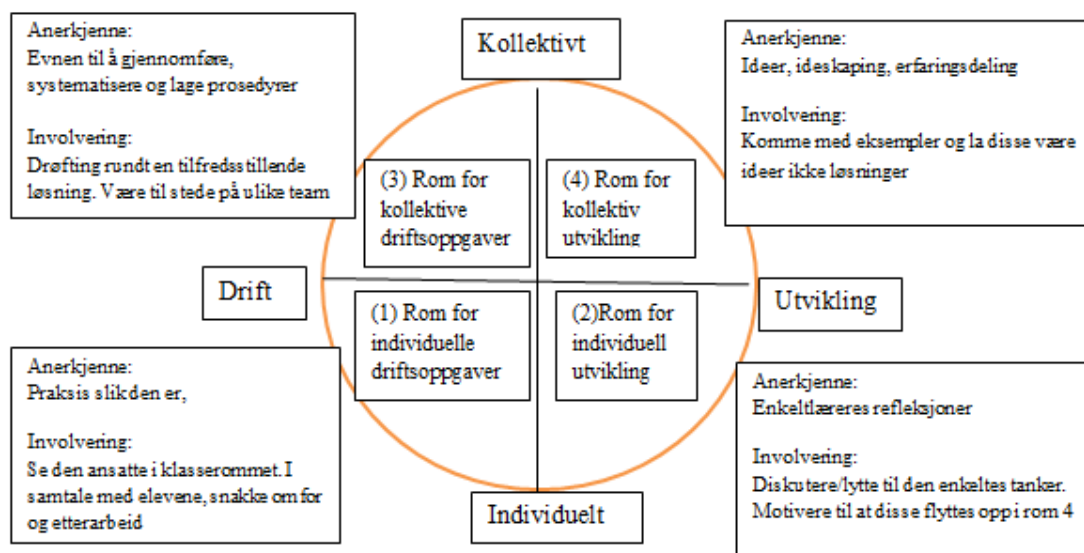
5.4 Konklusjon

Norsk skole har i lang tid vært gjenstand for debatt og kritikk i forhold til innhold og resultater, og de siste 10-15 årene har skoler i Norge forholdt seg til ulike prosjekt og satsinger som skal bidra til å utvikle en best mulig pedagogisk praksis. Noe av kritikken mot slike satsinger er at skolen har for dårlig implementeringskultur, og at man derfor har hoppet fra satsing til satsing, uten mål og mening. Denne oppgaven hadde sitt opphav i ledelsen av en av disse satsningene, ungdomstrinn i utvikling (Kunnskapsdepartementet, Strategi for ungdomstrinnet, motivasjon og mestring for bedre læring, 2012) og har beskrevet ledelse av en læringsprosess på egen skole, men også en læringsprosess i eget hode. Problemstillingen er drøftet, ned på begrepsnivå, både i forhold til teori og empiri. Hvilke svar har jeg fått?

Funnene viser at lærerne ønsker å være i utvikling og de vil bli sett og anerkjent, kanskje ikke særlig revolusjonerende. Mitt prosjekt skulle se på om ærlig og involvert ledelse kunne styrke dette arbeidet. Ut fra min forskning er svaret ja. Ærlighet i forhold til egne «feil» viser at leder er i stand til å reflektere over egen praksis og med det være lærende. Dette er med på å skape tillit, som igjen skaper trygghet for prøving og feiling. Lærerne ønsker en involvert rektor som tar del i og er synlig i hele skolen som organisasjon. I

tillegg ønsker de å bli involvert i forhold hva som er de beste løsningene for framdrift i utviklinga.

Det som gav meg den største a-ha opplevelsen var hvordan mitt fokus på kollektiv utvikling kan ha bidratt til en polarisering av meninger og holdninger. Med det kan flere ansatte ha blitt stående i rom 1, individuelle driftsoppgaver i stedet for å bevege seg i mellom rommene. Irgens utviklingshjul har dermed blitt et viktig filter i forhold til egen ledelse. Selv en utviklingsorientert leder må evne å være tilstede i alle rommene. Dette har jeg prøvd å illustrere i følgende figur, basert på Irgens' utviklingshjul. Det som blir viktig her er lederfokusset gjennom anerkjennelse og involvering som er uttalt i de fire ytterste rektanglene.



Figur 6, Et fokushjul for involvering og anerkjennelse

Noen funn står i motsetning til hverandre. Dette gjelder særlig forholdet mellom relasjonelle faktorer og operasjonelle faktorer. Her ligger motsetningene knyttet til på den ene siden å la utviklingen komme nedenfra og opp med et demokratisk utgangspunkt, mens på den andre siden bør ledere markere retning, tydeliggjøre mål og være anførere i skoleutviklingen. Dette er ett av dilemmaene en leder står overfor og et området som er noe drøftet i forhold til Robinsons tilfredsstillende løsning. Samtidig må jeg understreke at denne tematikken ikke er godt nok belyst i empirien og kunne vært grunnlag for en ny forskning.

Hvilke konsekvenser får dette for vår skole framover? For det første ser jeg at vi må bort fra at ledere leverer løsninger, til at ledere leverer ideer. Dette krever en holdningsendring hos både lærere og elever. Involvering og utforskende samtaler står i motsetning til debatter og argumentasjoner for å få gjennomslag for sin egen løsning. For det andre er det slik at hvis rektor og skolens ledelse skal ha mulighet til å være involvert på flere eller alle nivåer i organisasjonen må vi foreta noen strukturelle endringer. Jeg ser for meg to endringer fra neste skoleår. Ledergruppa fratrer som ledere av trinnteam og en lærer overtar denne funksjonen. Dette vil endre en fastlåst struktur der lederne involveres sterkt rundt en personalgruppe, samtidig vil det ansvarliggjøre lærerne i forhold til en del driftsmessige avgjørelser. Rektor vil da også ha mulighet til å være tett på hele skolen. Som en konsekvens av dette ønsker jeg at ledergruppa i større grad skal delta som observatører og deltakere i alle typer møter på skolen. Det være seg elevsamtalen, planleggingsmøte mellom to lærere, trinnteamet, fagteamet eller fellesmøtet. På den måten vil vi i større grad kunne praktisere en utvidet skolevandring og med det være involvert og kunne gi anerkjennelse på flere nivåer. Mitt utgangspunkt blir å vandre i skolen med disse spørsmålene som rettesnor.

- Hvilken aktivitet ser jeg?
- Når ser jeg denne aktiviteten?
- Hvem er involvert?
- Hva kom ut av aktiviteten?
- Hva kan organisasjonen lære av denne aktiviteten?

Kapittel 6. Avsluttende refleksjoner

Jeg har gjennomført mitt første forskningsprosjekt, ved hjelp av kvalitative metoder. Jeg har delt mine refleksjoner rund skoleutvikling ved egen skole og har fått innsikt i de ansattes tanker rundt samme tema. En læringsreise har kommet i havn, samtidig har jeg oppdaget nye havner å utforske. Sett i retrospektiv har dette vært en spennende reise, med nye opplevelser og nye perspektiv, likevel er det mange spørsmål som er uavklart. Hvis jeg skulle startet på nytt er det flere valg jeg ville gjort annerledes. For det første ville jeg gitt flere stikkord til lærerne når de skulle skrive sine brev, det ville muligens gjort brevskrivninga lettere for mange, noe som kunne gitt noe fyldigere svar. Jeg kunne også tenkt meg å gjennomføre noen fokusintervjuer med enkeltlærere ut fra noen typiske brev, og på den måten fått gått litt mer i dybden på noen av funnene. Oppgavens omfang, kombinert med andre arbeidsoppgaver på egen arbeidsplass, gjorde ikke dette mulig.

Forskningen startet med en lederaksjon der jeg delte egen læringsprosess med kollegiet. Funnene i det empiriske materialet har bidratt til at denne læringsprosessen har rullet videre. Ingen kan lære av andres feil, heter det, men jeg har lært mye av mine. Kanskje kan denne oppgaven bidra til at andre skoleledere får et bidrag til sin læring.

Eg kjenner ingen beinvegar
Vegar er krokete, attgrodde
brått islagde, med svake kantar
Dei fleste står ikkje på kartet

Paal Helge Haugen, Det overvintra lyset. (1985)

Epilog

Det er blitt høst. Nytt skoleår og første planleggingsdag for skoleåret 2015-2016.

Funnene fra denne forskningen legges fram for kollegiet ved Hagebyen skole. Dette er den åpne slutten på læringsreisen. Hva blir reaksjonene? I den ideelle verdenen starter vi arbeidet med å realisere skolens pedagogiske plattform i årsplanene som legges.

Begreper drøftes og forenes. Hvilke områder som krever læringsløyper blir diskutert og satt på dagsorden. Vi tar fram læringspartnere for n'te gang og nå lykkes vi i å realisere disse. Rektor gjør avtaler med lærerne om klassebesøk/hospitering og er tett på den enkelte.

Nøkkelbegrepet blir kommunikasjon. Ikke min kommunikasjon med de ansatte, men vår interne kommunikasjon om skolens utvikling. Gjensidig ærlighet i forventninger til hverandre og til veien vi skal gå. Samtalene skal gå på tvers i organisasjonen, så skal jeg påta meg rollen som praksismegler. En nysgjerrig og lyttende leder på jakt etter de gode fortellingene fra klasserommet, slik at disse kan videreformidles i ulike praksisfelleskap til felles læring og utvikling.

Referanser

- Berg, G. (2013). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ellingham, B., & Haug, K. (2002, Februar 16). *Høgskolen i Oslo - en lærende organisasjon*. Hentet Mars 15, 2015 fra <http://home.hio.no/hio-lo/present/teori/lo.htm>
- Emstad, A. (2012, Desember). Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering. NTNU.
- Haugan, I. (2015, Februar 6). *Gemini.no forskningsnytt fra NTNU og SINTEF*. Hentet Mai 2, 2015 fra <http://gemini.no/2014/02/god-ledelse-gir-bedre-laerere/>
- Irgens, E. (2009). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2010). Rom for læring - lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer (3.utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. (., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: UNIPUB.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet, motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet mai 6, 2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag med kunnskapsskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011): motivasjon - mestring - muligheter - ungdomstrinnet*.

- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I E. Ottesen, & J. Møller, *Rektor som leder og sjef* (ss. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). How dialogue with a teacher helps children. I N. Mercer, & K. Littleton, *Dialogue and the Development of Children's Thinking* (ss. 54-91). London: Routledge.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen forlag.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse. I J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I E. Ottesen, & J. Møller, *Rektor som leder og sjef* (ss. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K., Eilertsen, T., & Furu, E. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skrøvset, S., & Stjenstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller, & O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 160-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. I C. Brown, *Leading Evidence Use in Schools* (s. 10). London: IOE Press.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: kategoriseringsmatrise

Kategori/respondent nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
validering	pos	0	pos	pos	?	pos	pos	pos	pos	pos	pos	pos	pos	pos	0/po	0	0	pos	pos	pos	pos
Kultur/50-50				x			x	x							x						x
Samarbeid	x	x		x	x		x	x		x	x		x	x	(x)	x		x			x
operasjoner				x		x						x	x	x	x	x				x	x
synlighet/relasjon	x					x	x	x	x												x
tid	x	x			x				x	x		(x)	x								
kurs	x						x		x		x										
tpo	x		x					x													
arbeidsmiljø			x															x			
lytte og eller beslutte	x		x	x					x	x						(x)					x
verdier								x					x	x						x	x
min sluttkommentar	x								x												
bottom up		x										x		x			x			x	x
Tempo			x					x	x			x		x						x	x
Aksjonslæring	x	x								x	x			x		x					x