

Handelshøyskolen og

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Relasjonsledelse som verktøy for økt elevmotivasjon i skolen

Espen Aarnes

Erfaringsbasert master i strategisk ledelse og økonomi - mai 2016

FORORD

En leders viktigste oppgave vil jeg si er å legge til rette for at dem man leder får utnyttet sitt potensial til det beste for seg selv og organisasjonen. Det er også dette som gjør lederjobben utfordrende, og samtidig veldig givende. For dem man leder er hver og en unike individer, med sine særegne personligheter og sine særegne kvaliteter. En leder må derfor tilpasse sin tilnærming til hver enkelt for å kunne forvente optimale resultater. Min tanke er at det samme gjelder for en lærer i forhold til sine elever. Jeg har derfor vært søkende etter et ledelseskonsept som kunne overføres til læreren som klasseleder. Jan Spurkeland var en engasjerende foredragsholder, som presenterte sine tanker om relasjonsledelse i skolen på en skolelederkonferanse våren 2015. I hvilken grad det vil kunne overføres til lærerens praksisfelt var et spørsmål jeg ønsket svar på, og snøballen begynte å rulle.

Den største takken må gå til de fantastiske lærerne ved egen skole. Uten deres engasjement, men også kritiske refleksjoner, ville verken utviklingsarbeidet eller oppgaven vært gjennomførbar. Min veileder Ådne Danielsen ved Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi v/ Universitetsbiblioteket i Tromsø, har gjennom sine tydelige og direkte tilbakemeldinger bidratt sterkt til at det å kombinere full jobb og småbarnspappa med en masteroppgave har latt seg gjennomføre.

Da jeg ikke ønsker å tydeliggjøre skolens beliggenhet i oppgaven får jeg begrense meg til å takke arbeidsgiver, som har gitt meg muligheten til å ta dette studiet kombinert med lederjobb i kommunen.

Og selvfølgelig må familien takkes, for all støtte og glede underveis i studiet.

14. mai 2016

Espen Aarnes

SAMMENDRAG

Sviktende motivasjon for læring i grunnskolen, nevnes som en av årsakene til at en alt for stor andel elever faller fra i den videregående skolen. Denne oppgaven ser på et utviklingsarbeid hvor målet er å øke elevenes motivasjon for læring, med et påfølgende mål om å øke elevenes læringsutbytte. Motivasjonen til elevene påvirkes av mange faktorer, flere av dem ligger innenfor skolens handlingsrom, og her tas det utgangspunkt i en faktor som flere forskere trekker frem som avgjørende, nemlig relasjonen mellom lærer og elev. Dette arbeidet ser på en endringsprosess ved en skole hvor relasjonsledelse blir presentert som et verktøy man skal bruke for å nå målet om økt motivasjon for læring. Konseptet relasjonsledelse blir overført til lærerens rolle som klasseleder. For å kunne gjøre et forskningsarbeid på denne prosessen trer jeg ut av min rolle som skoleleder og inn i rollen som aksjonsforsker, som innebærer at jeg både opptrer som aktør og forsker. Utviklingsarbeidet baserte seg i hovedsak på erfaringsdeling og refleksjon, både over egen praksis og teori på området.

Relasjonsledelse har stort fokus på samhandlingen og møte mellom mennesker, og særlig vektlegges dialogen, den balanserte og likeverdige samtalen. Prosessen viste flere utfordringer ved å benytte et slikt verktøy til fulle, hvor prioritering av tid var en gjentakende problemstilling. Det å finne den balanserte prioriteringen mellom tid brukt på dialogen lærer-elev, og undervisning med elevene, var svært utfordrende. Samtidig var det å ha en relasjonell tilnærming til de elevene som utfordret en mest, både en personlig og emosjonell prøvelse for flere lærere.

Prosesen økte lærernes bevissthet på sitt møte med elevene, og den relasjonelle betydning hvert møte kunne ha. I samme periode var det en tydelig bedring i elevenes psykososiale miljø på skolen. Både antall konflikter mellom elever, og antall konflikter mellom lærere og elever viste en betydelig reduksjon. Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom lærernes relasjonelle tilnærming, og elevenes forbedrete skolemiljø. Forskning viser at dette igjen kan henge sammen med økt læring, og det er derfor ikke utenkelig at man over tid kan se en positiv effekt også på elevenes læringsutbytte.

Da dette arbeidet kun viser oppstarten av et langsiktig utviklingsarbeid, er det for tidlig å si noe sikkert om resultatene. Likevel kan det se ut til at ved denne skolen har en prosess basert på erfaringsdeling og refleksjon, bidratt til en endring av praksis.

Innhold

| | |
|--|-----|
| FORORD | iii |
| SAMMENDRAG | iv |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Problemstilling..... | 2 |
| 1.2 Dagens status for norsk skole..... | 3 |
| 1.2.1 Skolen i utviklingsarbeidet | 5 |
| 2 Teoretisk referanseramme..... | 6 |
| 2.1 Organisasjonsendring – oppslutning og motstand..... | 6 |
| 2.1.1 Oppslutning og motstand i endringsprosesser | 7 |
| 2.1.2 Oppslutning – tre typer | 7 |
| 2.1.3 Motstand – fire typer | 8 |
| 2.1.4 Årsaker til oppslutning og motstand..... | 8 |
| 2.2 Ledelse | 10 |
| 2.2.1 Relasjonsorienterte tilnærminger innen ledelse | 11 |
| 2.2.2 Ledelse i skolen | 12 |
| 2.3 Relasjonsledelse – et menneskeorientert ledelseskonsept | 13 |
| 2.3.1 Tillit – relasjonens bærebjelke | 15 |
| 2.3.2 Dialog som relasjonskompetanse | 17 |
| 3 Metode..... | 20 |
| 3.1 Aksjonsforskning i en syklisk endringsprosess | 21 |
| 3.1.1 Erfaringsbasert endringsbehov (Analyse og refleksjon) | 23 |
| 3.1.2 Etablere et felles teoretisk fundament å bygge videre på (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | 24 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1.3 | Refleksjon og erfaringsdeling for utvikling av praksis (Aksjon og erfaringer).... | 25 |
| 3.1.4 | Erfaringsdeling og refleksjon (Analyse og refleksjon) | 26 |
| 3.1.5 | Knytte nye erfaringer opp mot kjent og ny teori (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | 26 |
| 3.1.6 | Avslutning av forskningsarbeidet | 27 |
| 3.2 | Forskning på egen arbeidsplass, motstand, skolekultur og etiske dilemmaer | 27 |
| 3.3 | Etiske hensyn | 29 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av data | 30 |
| 4.1 | Empirisk data | 30 |
| 4.1.1 | Erfaringsbasert endringsbehov (Analyse og refleksjon) | 30 |
| 4.1.2 | Etablere et felles teoretisk fundament å bygge videre på (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | 34 |
| 4.1.3 | Refleksjon og erfaringsdeling for utvikling av praksis (Aksjon og erfaringer).... | 37 |
| 4.1.4 | Erfaringsdeling og refleksjon (Analyse og refleksjon) | 40 |
| 4.1.5 | Knytte nye erfaringer opp mot kjent og ny teori (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | 43 |
| 4.1.6 | Avslutningen av forskningsarbeidet | 45 |
| 5 | Relasjonsledelse - et konsept som kan gi elevene økt motivasjon for læring? | 49 |
| 5.1 | Relasjoner og det psykososiale skolemiljøet | 50 |
| 5.2 | Avslutning og videreføring | 51 |
| 6 | Referanseliste | 52 |

1 Innledning

Denne oppgaven vil omhandle relasjonsledelse som en metode for å utvikle elevers motivasjon for skolen og den læringen som skal skje i regi av skolen. Oppgaven ser på lærerens lederrolle, og hvordan lærere bruker relasjonsledelse som et konsept i sin profesjon for å øke elevers bevissthet og motivasjon for egen læring. Relasjonsledelse handler om at man som leder skal skape resultater sammen med andre. I følge Spurkeland (2013) er man en prestasjonshjelper som tilpasser sin ledelse på bakgrunn av inngående kjennskap til den enkelte medarbeider. I denne oppgaven studeres en skole hvor det er satt i gang et utviklingsarbeid, der målet er å overføre relasjonsledelseskonseptet til læreren som leder. Man kan si at målet med relasjonsorientert ledelse i skolen er å få læreren fra posisjon til relasjon i lærer-elev forholdet. Relasjonsledelse som konsept vil beskrives mer inngående i kapittel 2.

Blant elevene som går inn i frafallsstatistikken for videregående skoler i Finnmark, er «skolelei» et begrep elevene selv bruker, og det starter ofte tidlig i grunnskolen (Markussen mfl. 2012). Spurkeland (2011) påpeker at den relasjonsledende læreren må investere mye tid og ressurser i arbeidet med å etablere en god relasjon til hver enkelt elev. Denne relasjonen er fundamentet det pedagogiske og mellommenneskelige læringsarbeidet skal bygges på, og som skal øke elevens motivasjon, samt redusere sannsynligheten for at eleven blir skolelei. Av den grunn kan man anta at frafall i videregående skole reduseres hvis elevene møter lærere i grunnskolen som praktiserer relasjonsledelse i sin samhandling med elevene. Ifølge Spurkeland (2013) er det de «vanskelige» medarbeiderne som har størst behov for relasjonsledelse, ledere som ser dem og hjelper dem. Overført til skolen kan man si at det er de elevene som sliter med motivasjonen, de som kanskje utfordrer læreren mest, som vil ha størst positivt utbytte av en relasjonsorientert lærer. Med et slikt utgangspunkt blir relasjonsledelse som konsept i skolen ekstra aktuelt og interessant, som et mulig verktøy for å redusere frafallet i videregående skole.

Oppgaven ser på prosessen og erfaringene fra en skoles første fase i et langvarig utviklingsarbeid, for å bli det Spurkeland (2011) kaller en relasjonspedagogisk skole. En slik skole preges av samhandling ledet av skolens ledelse og lærere, hvor målet er å bygge skolens relasjonelle kapital, da forstått som summen av alle positive relasjoner.

Som rektor ved skolen dette utviklingsarbeidet er igangsatt, har jeg hatt en sentral posisjon underveis i prosessen. Mine sterke bånd til både ansatte og prosess gjør at jeg har valgt å utsette prosessen for utviklingsstøttende forskning i form av aksjonsforskning. Det vil si at man utøver forskning samtidig som man er en del av prosessen det forskes på (Busch 2013). Aksjonsforskning som metode vil bli nærmere belyst i kapittel 4.

1.1 Problemstilling

Ved å ta rollen som aksjonsforsker var det naturlig å velge det Busch (2013) kaller en handlingsorientert problemstilling, som blant annet forutsetter at jeg selv engasjerer meg i problemløsningsarbeidet. Oppgaven skal omhandle oppstartsfasen av et flerårig utviklingsarbeid, og de erfaringene lærerne og jeg som forsker gjorde underveis. Dette var førende for valg av problemstilling, men også tidsaspektet var en faktor jeg måtte ta hensyn til. Med oppstart av utviklingsarbeidet ett år før oppgaven skulle leveres, var det klart at tidsressursen ville legge begrensninger på hva man kunne forvente å oppnå.

Valg av problemstilling ble et resultat av rammefaktorenes begrensninger og muligheter.

Om handlingsorientert problemstilling i forbindelse med masterstudenter som har praksis som en del av studiet skriver Busch (2013: 36):

«Valg av slike problemstillinger forutsetter at studentene engasjerer seg i den konkrete problemløsningen i en virksomhet. De skal altså være med på å ta beslutninger underveis i prosjektet. ...Her går studentene inn i en rolle som aksjonsforskere. De utøver forskning samtidig som de er en del av forandingsprosessen. Det kan være hensiktsmessig å formulere problemstillingen på en annen måte enn å stille spørsmål.»

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende problemstilling der problemstillingen er formulert som en målsetning:

Utvikling av lærere som relasjonsledere, med mål om en skole preget av relasjonsledelse på alle nivåer i arbeidet for å bedre den enkelte elev sin motivasjon for læring og dens læringsutbytte, utfordringer og erfaringer.

Min problemstilling er altså ikke formulert som et klassisk forskningsspørsmål. I stedet sier den noe om hvordan en praksis er tenkt utviklet med tanke på forbedring. Det er denne forbedringsprosessen jeg vil studere nærmere i denne oppgaven, og da med tanke på hva som har blitt gjort og ikke minst med tanke på hvordan det som har blitt gjort rent faktisk har ført til forbedring i den studerte praksisen. Forskningsarbeidet handler altså om, i tråd med at det skal være et aksjonsforskningsprosjekt, at forskningsarbeidet skal lede frem til forbedringer av eksisterende praksis.

1.2 Dagens status for norsk skole

Norge deltar i tre internasjonale komparative studier, som har som mål å gjøre skolen bedre. Det ene er det OECD-regisserte studie PISA (Programme for International Student Assessment), som ble gjennomført for første gang i 2000. Over 60 land deltar i studien, som gjennomføres hvert tredje år, hvor 15-åringene testes i fagområdene matematikk, lesing og naturfag. TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) er et internasjonalt prosjekt i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), hvor hovedformålet er å bedre læring og undervisning i matematikk og naturfag. TIMMS måler kompetansen innenfor disse to fagområdene til elever på 4. og 8. trinn. Undersøkelsen gjennomføres hvert fjerde år, og Norge har deltatt siden 1995, og i dag deltar ca. 60 land. I TIMMS undersøkes også læringskonteksten, slik som motivasjon og holdninger, skolemiljø, undervisningskvalitet, hjemmebakgrunn og lærerens utdanning. IEA står også bak en internasjonal leseundersøkelse som heter PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Målgruppen er elever på 4. trinn, og den har blitt

gjennomført hvert femte år siden 2001. Resultatene fra undersøkelsene gir god informasjon om de utfordringene skolen står overfor, men ingen entydige og enkle svar på hvordan man skal møte disse utfordringene (Grønmo mfl. 2013). Denne oppgaven tar ikke for seg resultatene fra disse undersøkelsene. Det man kort kan si, er at det ser ut til at en negativ trend er snudd, men at det fortsatt er et godt stykke igjen til vi kan si at norsk skole presterer godt i disse fagene (timss-pirls.no). Slike resultater kan man selvfølgelig lese og tolke på ulike måter, avhengig av posisjon og agenda. Det man likevel ikke kommer bort i fra, er at slike resultater alltid vil være viktige styringsredskap for dem som sitter med ansvaret for å utvikle norsk skole. Dette skaper gode vekstvilkår for diskusjoner og uenigheter rundt både tolkning av resultatene, og om hvilke tiltak som er de beste for å gjøre skolen enda bedre. Professor Svein Sjøberg er en av de sterkeste kritikerne av disse undersøkelsene, og hvordan norske styresmakter bruker dem til å forme utviklingen av norsk skole. I en kronikk i Aftenposten 05.09.13, kritiserte han både selve testene, og særlig hvordan resultatene ble brukt og presentert. Han kritiserte hvordan styresmaktens tolkninger bidro til en testmani i norsk skole, der tanken er at alle kvaliteter skal kunne telles og måles. Et produkt av PISA og Timms er ifølge Sjøberg de nasjonale prøvene, som også brukes av lokalpolitikere som en kvalitetsindikator for den enkelte skole. Innføringen og bruken av tester, slik som nasjonale prøver, har fått mye kritikk. I særlig grad har offentliggjøring av resultater, samt media og politikeres rangering av skoler, bidratt til å gi disse prøvene en del negativ omtale. Forfatter Magnus E. Marsdal skriver blant annet om det han oppfatter som negative sider ved bruken av nasjonale prøver i sin bok *Kunnskapsbløffen* (2011).

Ved siden av internasjonale og nasjonale testresultater er det en annen faktor som bekymrer mange, og som kan sees på som et større samfunnsproblem, og det er frafallet i videregående skole, hvor Norge er blant landene med lavest gjennomføring av alle OECD-landene (OECD 2014). I Norge, er Finnmark fylket med størst frafall, hvor hele 50 % ikke fullfører i løpet av 5 år, mot 30 % ellers i landet, og 11 % som et snitt for OECD-landene. NIFU-rapport 10-2012 tar for seg årsakene til dette store frafallet. Det er flere forhold som har innvirkning på elevenes sannsynlighet for å bestå eller fullføre videregående utdanning, hvor hjemmeforhold, yrkesorientering og skoleprestasjoner (grunnskolekarakterer) er

viktige faktorer. I intervjuer med elevene er betegnelsen skolelei noe som går igjen. Det er mange ulike grunner til at elever blir skolelei, og noe av dette ligger nok utenfor skolens innvirkningsområde. Samtidig er det å hjelpe elevene til å finne motivasjon for læring, en av skolens viktigste oppgaver, og det er her relasjonsledelse kommer inn. Som det vil fremkomme i kapittel 2.3 bygger konseptet på en tro om at god lærer-elev relasjon både vil virke positivt på elevens motivasjon, og elevens mottakelighet for læring. For en elev å ha god relasjon til en av, og gjerne alle, sine lærere, kan i seg selv være en viktig motivasjonsfaktor. For å bygge og opprettholde de gode relasjonene er kvaliteten og kvantiteten på dialogen, den likeverdige og balanserte samtalen, mellom elev-lærer, og elevgruppe - lærer, avgjørende. (Manger 2013, Spurkeland 2014). Med relasjonsorientert ledelse som fundament, er det videre hvordan denne relasjonen forvaltes pedagogisk av læreren for å optimalisere elevens læringsutbytte, både faglig og sosialt, man mener et slikt arbeid virkelig kan utgjøre den store forskjellen.

I denne oppgaven overføres det store bilde av norsk skole ned på et mikronivå, ved å se på én skole. Det er jo et ønske at deler av det som presenteres her kan overføres til andre skoler. For utfra Spurkeland (2011, 2013 og 2014) sine fremstillinger av relasjonsledelse kan man påstå at økt kompetanse og bruk av dette i skolen, vil bidra til både bedre faglige resultater og til høyere gjennomføringsgrad i videregående skole. Og det må jo være et felles ønske for hele skolenorge.

1.2.1 Skolen i utviklingsarbeidet

Skolen hvor arbeidet i denne oppgaven gjennomføres, er en fådelt 1-10 skole i Nord-Norge. Jeg, forfatteren av denne oppgaven, er som tidligere nevnt rektor ved skolen, men vil i dette arbeidet tre ut av denne rollen, og inn i rollen som aksjonsforsker. Som aksjonsforsker opererer man både som deltakende aktør og forsker (Levin og Klev 2002, Tiller 2006, Busch 2013), noe som vil beskrives nærmere i kapitel 3.

2 Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet vil presentere utvalgt teori innen organisasjonsendring og ledelse. Arbeidet med relasjonsledelse handler mer overordnet om endringsarbeid. Av den grunn har jeg valgt organisasjonsendring som en teoretisk inngang til denne oppgaven. Lederskap i organisasjoner har jeg også valgt å fokusere på, da oppgaven ser på relasjonsledelse som et verktøy for forbedring. Her løftes læreren frem som elevenes leder, og i den sammenheng er fokuset på ledelse relevant. Relasjonsledelse som konsept vil også presenteres, hvor tillit og dialog er relasjonskompetansene som blir viet ekstra oppmerksomhet.

2.1 Organisasjonsendring – oppslutning og motstand

Prosesen som ble iverksatt var et skoleutviklingsprosjekt, initiert av skolen selv, med et klart mål om å implementere en endring i skolens praksis. Røvik mfl. (2014) bruker begrepet reform, ikke bare om de store endringene som initieres fra eksterne overordna aktører, men også om et slikt lokalt initiert «bottom-up»-prosjekt. Som leder for et slikt reformarbeid kreves det høy bevissthet rundt rollen som endringsleder. De viktigste oppgavene som formell leder er derfor ikke å utvikle og gjennomføre endringen, men derimot å skape engasjement rundt de sentrale visjonene som blir satt, for deretter å legge til rette for at de ansatte selv skal finne løsningene. Denne endringsstrategien kaller Jacobsen (2012) strategi O, hvor O står for «organization», og hvor fokuset er på utvikling av de menneskelige ressursene gjennom erfaringslæring. Dette har klare paralleller til aksjonslæring, som er læring med stort fokus på erfaringsdeling og refleksjon, og hvor målet er at læringen skal bidra til utvikling og endring av praksis (Levin og Klev 2002, Tiller 2006, Busch 2013). Relasjoner i kollegiet og dialog står helt sentralt for å få denne formen for læring til å fungere virkelig bra. Om tryggheten og tilliten mellom de ansatte er positiv, vil dette gi rom for en dialog og erfaringsdeling hvor alle kan og ønsker å bidra.

2.1.1 Oppslutning og motstand i endringsprosesser

Et av aksjonsforskerens mål er at prosessen som igangsettes og gjennomføres skal føre til en endring. Forskeren bør derfor ha kunnskap om hva som øker sannsynligheten for oppslutning, og tilsvarende reduserer sannsynligheten for motstand. Hvis endringslederen, eller aksjonsforskeren i dette tilfellet, hverken forstår, aksepterer og ikke virkelig gjør en innsats for å jobbe med motstand, kan det undergrave selv de beste endringsforsøk. Coetsee (1999) mener at ledelsens evne til å skape et klima som minimaliserer motstand og fremmer oppslutning, har avgjørende betydning for hvor store fordeler organisasjonen får av endringen.

2.1.2 Oppslutning – tre typer

Meyer og Allen (1997) utviklet en modell hvor forpliktelse til organisasjonen ble delt i tre typer; nødvendighetsoppslutning, samt normativ og affektiv oppslutning. Graden av forpliktelse er ulik mellom de tre typene, og man kan si at de tre kan overføres til grad av oppslutning om endring i organisasjonen. Jacobsen (2012) bruker disse tre typene til å gradere oppslutningen om endring.

Nødvendighetsoppslutning er den første typen, og den man kan betegne som en svak oppslutning. Denne er relatert til hvor mye man har investert i organisasjonen, og av den grunn hvor mye det vil koste å bryte ut. Det er også relatert til hvilke muligheter man har til å få annen jobb, om man forlater organisasjonen. Om disse mulighetene er små vil man føle seg bundet til å bli værende, og av den grunn slutte opp om endringen.

Normativ oppslutning skjer når den ansatte føler at den av ulike grunner bør stille opp for organisasjonen.

Affektiv oppslutning er den sterke, og den man som endringsleder ønsker å oppnå. Denne oppslutningen baserer seg på at de ansatte har tro på at endringen er god og nødvendig, og at den vil bidra til å utvikle organisasjonen positivt. Disse personene vil være viktige pådrivere i endringsprosessen, og det er derfor av stor betydning at man så tidlig som mulig, og gjerne ved oppstarten, har noen av disse i personalet.

2.1.3 Motstand – fire typer

Som med oppslutning deler Jacobsen (2012) også motstand inn i ulike typer, der graden av motstand varierer.

Apati/likegyldighet er den svakeste motstanden, men relativt vanlig. Denne kjennetegnes ofte ved at det ikke er noen interesse for endringen. Motstanden er lite synlig, men endringstiltakene treneres, og man ser ofte ingen endring i praksis. Dette oppstår vanligvis når endringsforslag kommer raskt og ganske uventet, fra en ledelse som selv ikke skal stå for den praktiske iverksettelsen.

Passiv motstand kjennetegnes ved at motstanden begynner å bli mer synlig. Det kan gjerne være gjennom negative og kritiske ytringer, muntlig eller skriftlig.

Aktiv motstand innehar en tydelig og sterk kritisk holdning, både internt og utenfor organisasjonen i for eksempel lokale media. Man kan her også oppleve fredelige boikotter og protester, som gå-sakte aksjoner.

Aggressiv motstand blir mer voldsom, og kan innebefatte streiker, aksjoner, sabotasje og andre kraftige virkemidler for å få frem sine synspunkter, og gjerne undergrave den andres argumenter og motiver.

Som aksjonsforsker i egen organisasjon er det trolig den mildeste formen for motstand man vil møte i størst grad, men også den passive motstanden bør man være forberedt på. Det er også viktig å kunne se på motstand som noe positivt. Uten de kritiske røstene, både til selve endringen og til ulike løsninger, vil man kunne miste mange gode og konstruktive dialoger. Mye god utvikling vil kunne oppstå her.

2.1.4 Årsaker til oppslutning og motstand

Når man jobber med mennesker må man være forberedt på motstand, og man bør ha en forståelse av hvordan endringer påvirker mennesker. Jacobsen (2012) tar for seg de viktigste årsakene til både oppslutning og motstand. Han beskriver 10 årsaker, men her nevnes de tre jeg anser som mest aktuelle i denne oppgavens endringsprosess. Disse årsakene er valgt ut med tanke på type endring, og på bakgrunn av kjennskap til egen organisasjon.

2.1.4.1 Faglig enighet/uenighet

I skolen, som ellers i arbeidslivet, vil man oppleve faglig uenighet. Det ene er at man kan være faglig uenig i selve endringen. Noen vil kunne mene at dagens situasjon ikke gir behov for endring, og om man er enige om behovet for endring, kan det være faglig uenighet om hvilken type endring som er den riktige. Om man ved skolen er enige om at endringer må gjennomføres for å øke elevenes motivasjon for læring, kan det være mange ulike meninger om hvilke endringer som bør gjennomføres. Det å benytte relasjonsledelse som verktøy, er bare en av mange mulige måter å jobbe mot et slikt mål på. Hovedfokuset kunne like gjerne vært på regler og struktur, vurderingspraksis, tilpasning av undervisning, variert undervisning eller noe annet. Jacobsen (2012) påpeker at faglig uenighet ofte kan være et «skalkeskjul» for andre og mer skjulte årsaker.

Som tidligere nevnt er faglig enighet kjennetegn på «affektiv oppslutning», som også er den sterkeste form for oppslutning om endring. Når personalet mener at endringen er viktig å gjennomføre, og at også den valgte løsningen virker riktig, da øker sannsynligheten for oppslutning om endringen betraktelig.

2.1.4.2 Frykt for det ukjente

Frykt for det ukjente, noe nytt, trekkes ofte frem som det motstand mot endring baserer seg på. Jacobsen nevner at dette kan for enkelte føre til psykisk stress, og som en reaksjon for å motvirke dette vil man forsøke å opprettholde dagens situasjon. Redselen for ikke å strekke til er nok ofte det som ligger bak når motstanden er basert på frykten for det ukjente. Endring i skolen vil ofte innebære nye måter å arbeide på. Som lærer har man kanskje funnet sin arbeidsmåte, som er trygg og noe man føler man behersker. Det å ta steget ut i noe man ikke føler man mestrer, kan for mange gi utslag i motstand mot endring.

2.1.4.3 Ekstraarbeid

Endringsarbeid krever ofte en ekstra innsats, i en periode. I denne perioden skal man fase ut det gamle, og fase inn det nye. Dette kan medføre dobbeltarbeid, noe som nødvendigvis ikke mottas positivt i en allerede hektisk hverdag. I denne perioden skal man også gjerne tilegne seg en god del ny kunnskap. Endring kan derfor for mange vær tungt og smertefullt, og prosessen kan derfor ofte møtes med motstand.

2.1.4.4 Få med seg de ansatte

I tillegg til de overnevnte punktene fra Jacobsen (2012) må det også kort nevnes litt om hvordan man kan ha en prosesstrategi som øker muligheten for å få med de ansatte. Uavhengig av omfanget på endringen skal de ansatte fungere sammen underveis prosessen, og etter at endringen har skjedd. Ved å involvere de ansatte, høre på deres ønsker og behov og ta dem på alvor, legger man grunnlaget for en god prosess.

Kjennskap til de overnevnte faktorer som påvirker oppslutning og motstand anser jeg som svært viktig for lederen av en endringsprosess. Både i forkant og underveis i et slikt arbeid vil lederens bevissthet i forhold til dette kunne ha betydning for utfallet av strategiske valg som må tas. At kjennskapen til denne teorien var av betydning også i denne prosessen, vil komme frem i kapittel 3 og 4.

2.2 Ledelse

Ledelse av mennesker er komplisert, så komplisert at det ikke finnes metastudier som kan sammenfatte ulike empiriske undersøkelser, og si noe om hva som karakteriserer god ledelse (Strand 2001, Kirkhaug 2013, Røvik mfl. 2014). Dette er nok en medvirkende årsak til at det finnes en rekke ulike ledelseskonsepter. Mange av dem har store likheter. I teorien om ledelse vil jeg se litt nærmere på noen av disse, med litt ekstra fokus på det som sies om relasjonsperspektivet i disse ledelseskonseptene.

2.2.1 Relasjonsorienterte tilnærminger innen ledelse

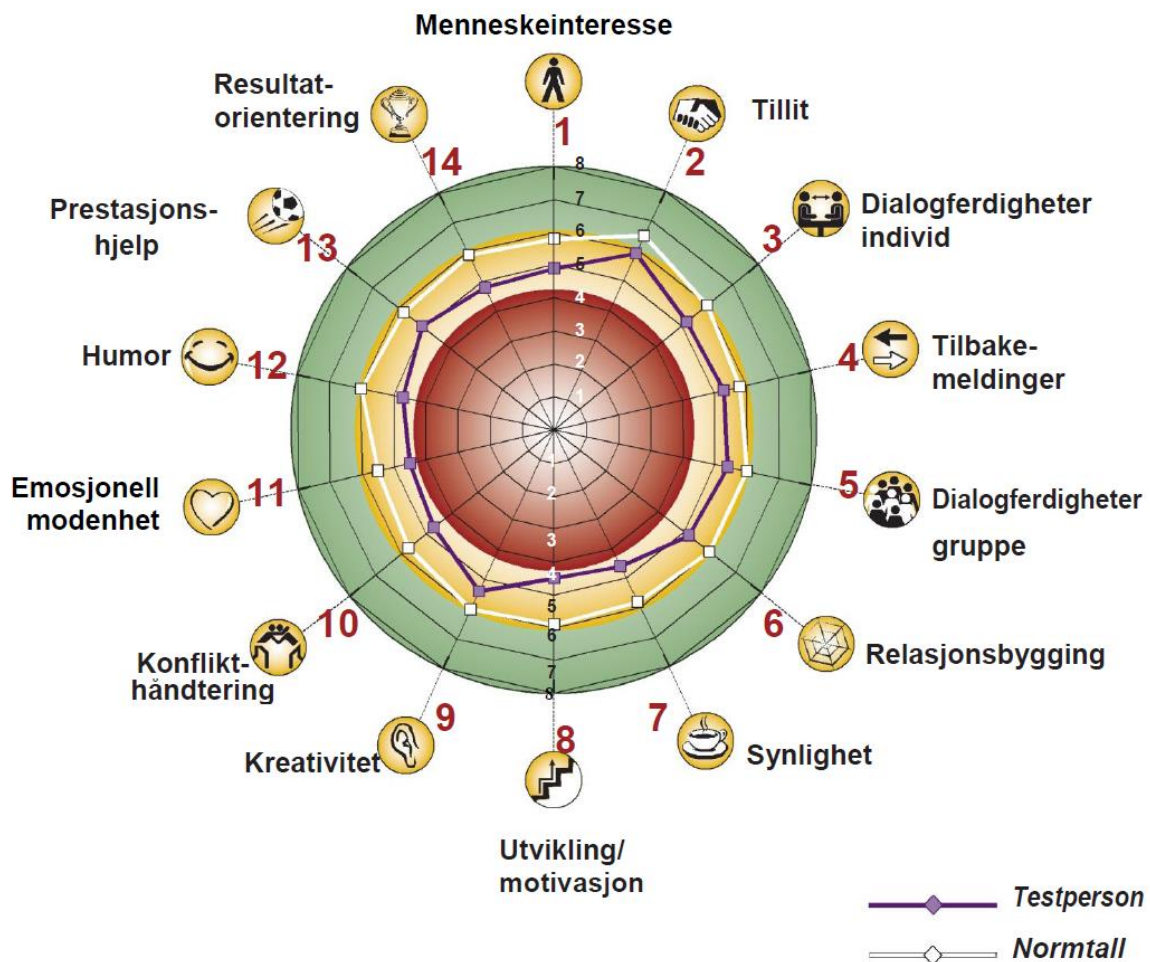
Før relasjonsledelse blir nærmere beskrevet, vil jeg her kort vise til noe teori som sier noe om utfordringene ved å lede mennesker. I sin bok om verdibasert ledelse tar Kirkhaug (2013) for seg noen tradisjonelle tilnærminger til ledelse, og for flere av disse er relasjoner og den menneskeorienterte tilnærmingen sentral. Som nevnt i starten på dette delkapittelet er ledelse så komplisert at det ikke har vært mulig for forskerne å enes om hva som karakteriserer god ledelse. Og slik er det med også med studiene Kirkhaug presenterer. Noen studier viser at relasjonsorientert ledelse er svært positivt for resultatene, andre viser at andre tilnærminger fungerer bedre (Hersey og Blanchard 1977, Katz og Kahn 1978). Dette er igjen en klar indikasjon på at hva som er en vellykket ledertilnærming, er både organisasjons-, situasjons- og personavhengig. Som det vil komme frem i kapittel 2.3 har relasjonsledelse en stor grad av tilpasning i seg. Dette gir noen klare paralleller til en situasjonsbetinget tilnærming, som baserer seg på at hver situasjon og hver person krever unike ledertilnærming (Scott 1998). Hvordan man utøver slik ledelse er altså avhengig av tre forhold; trekk ved lederen, trekk ved den ansatte, samt situasjonen ledelsen utøves i. Kirkhaug viser til studier som sier noe om hvordan effektiviteten av en oppgaveorientert ledelse (fokus på oppgavene som skal utføres), eller en relasjonsorientert ledelse (fokus på de ansattes velferd, mestring og medvirkning) varierer med hensyn til de tre nevnte forhold. Ved ustrukturerte og komplekse oppgaver, kombinert med urutinerte ansatte vil en oppgaveorientert ledelse være å foretrekke, mens ved stressende, kjedelige eller farlige oppgaver vil den mer relasjonsorienterte ledelsen gi best effekt (House og Dessler 1974, Hersey og Blanchard 1977). En dyktig leder i et situasjonsbetinget perspektiv har et sett med ledelsesverktøy, som skal kunne anvendes til det beste for den gitte situasjonen. Som det vil fremkomme i kapittel 3.3 ligger mye av kjernen i relasjonsledelse på det å opparbeide seg en så god kjennskap til dem man leder, både som individer og gruppe, at det er styrende for de ledelsesverktøyene man bruker for å oppnå ønskede resultater.

2.2.2 Ledelse i skolen

Møller (2006) bruker begrepet *distribuert ledelse*, som ser på ledelse som aktivitet og samhandling, og medfører at ikke bare de i formelle ledelsesfunksjoner kan bedrive ledelse. Læreren trekkes frem som lederen i klasserommet, som i tillegg kan de innta ulike lederroller knyttet til skolens arbeid. I foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) og elevrådet, kan foreldre og elever inneha viktige lederroller. Forskningsprosjektet *Skole og ledelse* (SOL) viste at et fellestrekk ved de fremgangsrike skolene i prosjektet, var at rektor gav rom for at mange ved skolen utøvde ledelse (Møller og Fuglestad 2006). Møller (2006) nevner en rekke ledelseskonsepter som skal fange inn det tidstypiske og sentrale som ledelse i skolen skal løse. Blant de som nevnes er pedagogisk ledelse, verdibasert ledelse, endringsledelse, transformasjonsledelse og læringsledelse. Relasjonsledelse som konsept er relativt nytt, men må kunne sidestilles med disse. I følge Møller (2006) er mange av disse ledelseskonseptene resultater av en utvikling som på kort tid har etablert en sterk tro på ledelse som løsning på utfordringer i skolen, sterkt påvirket av transnasjonale aktører og nettverk, som OECD, og nasjonale aktører, som Utdanningsdirektoratet. Ledelse kan karakteriseres som en *masteridé*, og ledelse i skolen kan sies å ha sitt utspring i denne *masterideen*. Røvik mfl. (2014: 54) definerer en *masteridé* som «*en idéstrøm som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som dermed gir retning til lokale definisjoner av problemer og løsninger*». Et skoleutviklingsprosjekt av den typen som beskrives i denne oppgaven, hvor man skal innarbeide relasjonsledelse som et verktøy for å bedre elevers motivasjon og læringsutbytte, vil, som nevnt i innledning til kapittel 2.1, være hva Røvik mfl. (2014) definerer som en reform. Reform kan defineres som; «*et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåter*» (Røvik mfl. 2014: 15). Med bakgrunn i dette kan man si at denne skolen skulle arbeide med en lokalt initiert reform, som hadde sitt utspring i *masterideen* om ledelse. Relasjonsledelse må sies å være en reformidé innen ledelse, og med reformideer følger det aktører som bidrar til videre utforming og formidling. En ledende aktør innen relasjonsledelse er Jan Spurkeland, og hans litteratur står sentralt i denne skolens endringsarbeid.

2.3 Relasjonsledelse – et menneskeorientert ledelseskonsept

Spurkeland (2012) presenterer 14 dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse (figur 2.1).



Figur 2.1 Relasjonskompetansens 14 dimensjoner, slik Spurkeland presenterer dem i sin bok Relasjonskompetanse (2012).

Menneskeinteresse står først i dette radarhjulet, og begrunnes med at den genuine interessen for andre mennesker, og for forholdet mellom mennesker, er en forutsetning for å lykkes med de andre dimensjonene. Overført til relasjonsledelse, slik Spurkeland (2013) presenterer det, betyr det at denne ledelsesformen baserer seg på et humanistisk og etisk menneskesyn som grunnmur for påvirkning av dem man leder. Det å lede mennesker krever at man har et etisk ståsted for sin ledelse, hvor den etiske grunnholdningen er at man ikke skal skade andre mennesker. Som leder må man få en så god kjennskap til dem man leder at man kan individualisere og tilpasse sin ledelse til hver enkelt, for på den måten være en god

prestasjonshjelper. Kunnskapsdepartementet (2015) påpeker at det å tilpasse sin ledelse er lærere pålagt gjennom opplæringslovens §§ 1-3. Læreren skal tilpasse opplæringa etter den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som gjør det helt naturlig å overføre relasjonsledelse til lærerens rolle som klasseleder. En relasjonsleder er en aktiv prestasjonshjelper, en som har som et hovedmål å gjøre andre gode, og som bryr seg om andres utvikling og trivsel. Man må kunne si at dette også er beskrivende på det man tenker en lærer skal basere sin pedagogiske praksis på.

To store metaanalyser gjennomført av Nordenbo mfl. (2008) og Hattie (2009) trekker frem lærerens relasjonskompetanse og relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, som sentrale faktorer som fremmer elevenes motivasjon og læring. Det bør ikke være tvil om at en god relasjon mellom lærer og elev vil være et viktig fundament for lærerens pedagogiske arbeid, og Spurkeland (2014) trekker frem viktigheten av at læreren så raskt som mulig beveger seg fra posisjon til relasjon. Som utgangspunkt har man som lærer en posisjon, som isolert sett gir en formell autoritet og en konstruert status. Læreren skal være en autoritet, men ikke være autoritær, noe som innebærer at det må skapes en naturlig autoritet gjennom adferd og påvirkning. Naturlig autoritet er noe man som lærer ønsker å opparbeide seg for gjennom den å få en arbeidsro og naturlig påvirkning for læring. Spurkeland fremhever også at en av de innebygde effektene relasjonskvaliteten har er at den styrker den naturlige autoriteten. Man kan si at relasjonen mellom lærer og elev er bærebjelken i læringsarbeidet. Det er likevel viktig å nevne at relasjonskompetansen ikke er nok alene for elevenes læring. I tillegg kommer lærerens regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse (Nordenboe mfl. 2008), men de vil ikke bli behandlet i denne oppgaven.

Relasjonsledelse er et stort tema med mange dimensjoner, hvor ingen dimensjoner kan isoleres, men alle har sammenheng eller avhengighet av en eller flere av de andre dimensjonene vist i figur 2.1. I arbeidet ved skolen har tillit og dialog vært blant dimensjonene som har fått størst fokus. Tillit, fordi det er å anse som en forutsetning for god ledelse, og særlig viktig i arbeidet med å motivere elever for læring. Dialog har blitt viet mye oppmerksomhet både fordi det ved skolen er ansett som et område med stort

utviklingspotensial, samt at det er en dimensjon man som leder kan legge til rette for at de ansatte skal utvikle. Dialogens betydning for påvirkning gjennom ledelse er også noe Christensen mfl. (2013) trekker frem. Her defineres ledelse som den direkte påvirkningen som praktiseres i et dialogbasert møte mellom leder og den/de ansatte. Det er denne uformelle formen for ledelse, som innebærer direkte påvirkning gjennom normer, verdier og holdningsskapende innsats, det meste av dagens ledelsesteori omhandler.

2.3.1 Tillit – relasjonens bærebjelke

Spurkeland (2014) er klar på at relasjonskompetansen tillit er helt avgjørende for å oppnå innflytelse og påvirkning. Det betyr at en lærers påvirkningsmulighet er kraftig redusert om man ikke har klart å etablere elevens tillit. Det er mange studier som har sett på betydningen av tillit, blant annet en studie fra Kina og Taiwan, som så på forskjeller i opparbeidet tillit hos ulike ledertyper i offentlige skoler (Farh mfl. 2008). De ekte og uselviske ledertypene opparbeidet seg en betydelig høyere grad av tillit enn de som tuftet sin ledelse på ideologi og disiplin. Selv om resultatet kanskje ikke er så overraskende, er det et eksempel på den universelle betydningen av tillit innen ledelse. Også andre lederstiler kan sies å ha tillitsbygging som sin bærebjelke. En av dem er transformasjonsledelse som kjennetegnes ved ledere som er gode lyttere, har stor grad av integritet, er omsorgsfulle, har god relasjonell praksis og er effektive i organisatoriske prosesser (Bass og Riggio 2006, George mfl. 2007). En relasjonsleder kjennetegnes også av disse faktorene, og transformasjonsledelse er i følge Spurkeland (2013), den internasjonale ledelsesteorien som minner sterkest om den norske relasjonsledelsen. Sistnevnte skiller seg fra transformasjonsledelse blant annet ved sitt sterke fokus på individualiserte hensyn gjennom grunnleggende kjennskap til dem man leder.

Verdibasert ledelse er en annen ledelsesidé med klare paralleller til relasjonsledelse, hvor tillit er svært sentralt. En ledelse som er verdibasert bygger på formidling av ideer og ideologier, som de ansatte må tro fullt og helt på (Kirkhaug 2013). Av den grunn er de ansattes tillit, bygd opp gjennom leders konsistente og tillitvekkende holdninger og adferd,

helt avgjørende. Rousseau mfl. (1998) presenterer tre former for tillit, hvor en av dem er den relasjonelt baserte. Det er den relasjonelt baserte formen for tillit Kirkhaug (2013) trekker frem som den mest interessante med tanke på verdibasert ledelse, og det er også denne formen for tillit man ville etablere i denne oppgavens endringsprosess. De to andre formene for tillit er kalkylebasert og institusjonelt basert, men de går jeg ikke nærmere inn på her.

Tillit kan betegnes som en følelse vi kjenner, men som kan være vanskelig å beskrive med ord. MacAllister (1995) definerer interpersonlig tillit som et individs tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av en annens ord, handlinger og beslutninger. Definisjonen viser tydelig potensialet for påvirkningskraft som ligger i tillit, og innebærer en positiv forventning om at personen vil deg vel. Tillit kan bygges gjennom systematisk adferd, som kan trenes. Schindler og Thomas (1993) identifiserte fem dimensjoner (tabell 2.1) som bidro til at tillit ble etablert.

| Dimensjon | Beskrivelse |
|---------------|---|
| 1. Integritet | Det er samsvar mellom ord og handling. |
| 2. Kompetanse | Innehar både faglig og mellommenneskelig kunnskap. |
| 3. Konsistens | Har stor troverdighet og forutsigbarhet, samt viser god vurderingsevne ved håndtering av situasjoner. |
| 4. Lojalitet | Er villig til å støtte og stille opp for gruppa og enkeltpersoner. |
| 5. Åpenhet | Har et genuint ønske om å dele sine kunnskaper og erfaringer. |

Tabell 2.1 Fem dimensjoner for tillit slik Schindler og Thomas presenterer det i sin artikkel i Psychological Reports (1993). Oversatt fra engelsk.

Spurkeland (2014) trekker også frem moral som en sjettede dimensjon. Med en adferd som gjenspeiler disse nevnte dimensjonene vil man som leder kunne bygge tillit som er relasjonelt basert.

Et klart mål med denne skolens satsing på relasjonsledelse er å øke elevenes motivasjon for læring. Norges Juristforbund (2011) presenterer i sin rapport om arbeids- og livsnavigasjon egne undersøkelser som viser hvordan ansattes motivasjon synker fra 76 % til 24 % og produktiviteten fra 71 % til 19 %, når de mister tillit til lederen. I hvilken grad disse tallene kan overføres til forholdet mellom lærer og elev er vanskelig å si, men uansett illustrer det betydningen av å ha evnen til å bygge tillit hos dem man leder.

2.3.2 Dialog som relasjonskompetanse

Dialogen er i følge Spurkeland (2011) den relasjonelle ferdigheten som både brukes mest, og som best kan forbedres. Han er også klar på at man ikke kan bli en god leder uten å kjenne dem man leder. Verktøyet for å bli kjent med folk er dialog, og derfor en helt avgjørende ferdighet å beherske. Overført til læreren som leder for en gruppe elever, vil man kunne si at man ikke blir en god lærer uten å beherske dialog. Basert på dette var det helt naturlig at dialogen ble et sentralt tema i denne skolens arbeid med relasjonsledelse. Noe som vil fremkomme i kapittel 4. Som lærer foregår dialogen på flere nivåer og med ulike parter. I denne oppgaven er fokuset på enkelteleven og elevgruppa, og det er av den grunn dialogferdigheten i disse sammenhenger det vil sees nærmere på her.

Spurkeland (2009) definerer dialog som; *den balanserte og likeverdige samtalen*, og det er denne definisjonen jeg her vil ta utgangspunkt i. Det at denne samtaleformen kjennetegnes ved balanse og likeverdighet, er det som skiller den fra diskusjon og debatt. Dette er kjernen i den relasjonsorienterte dialogen, både i den planlagte elevsamtalen og den uformelle samtalen med eleven på klassens skogstur. At dialogen har balanse vil si at begge parter får tid og rom til å uttrykke sine meninger. Likeverdighet i samtalen vil læreren oppnå hvis eleven merker en aksept og respekt, samt en genuin interesse for den som individ. I tillegg skal ikke forskjellene i posisjon og alder synes i en likeverdig samtale. For å skape denne symmetrien i en lærer-elev samtale, må læreren mestre det å gi eleven høyere status i samtalen, samt senke sin egen status. Spurkeland hevder at slike samtalers verdi ofte forringes betydelig ved at læreren er den dominerende parten, og at eleven blir den passive. Læreren jobber i alle dialoger, men særlig viktig i de mer planlagte dialogene, slik som elevsamtalen, er å gjøre eleven god. Det å gjøre eleven aktiv, fri og kreativ i samtalen er noe Spurkeland (2009) trekker frem som mål ved den likeverdige samtalen. For å komme dit er det noen faktorer han mener er særlig viktig for den overposisjonerte samtalepartnern (læreren):

- Innta en lyttende og spørrende holdning.
- Gi eleven rom og frihet til å innta en aktiv rolle i samtalen. Demp dine innspill.
- Vær til stede, og vis genuin interesse for eleven.

- Vær undrende og positivt nysgjerrig på elevens synspunkter og fortellinger.

En annen viktig faktor han trekker frem er ærligheten i samtalen. Skal læreren kunne bruke samtalen til å hjelpe eleven, vil det også innebære at eleven må konfronteres med sannheten. En lærer som ikke har mot til å formidle også vanskelige ting, kan være en dårlig hjelper for elevens utvikling. Dette krever hva Spurkeland (2014) kaller relasjonelt mot. Det å tørre å benevne og spørre om de vanskelige tingene, ikke bare skrape i overflaten, er en viktig ferdighet for en leder, enten det er i en medarbeidersamtale eller en elevsamtale. Summen av positive relasjoner læreren etablerer til enkeltelever er i følge Spurkeland (2011) avgjørende for relasjonskvaliteten mellom gruppa og læreren. For læreren vil gruppedialoger, og kvaliteten på disse, være av stor pedagogisk betydning i undervisningen, samt i arbeidet med å skape et trygt læringsmiljø i klassen.

Til slutt vil jeg se litt nærmere på hva Spurkeland sier om spørsmål som verktøy i samtalen, og hva han legger i begrepet «dialogkode».

2.3.2.1 Spørsmålet: samtalens viktigste verktøy

Som nevnt er det av stor betydning for å oppnå likeverdighet i samtalen, at den overposisjonerte inntar en lyttende og spørrende holdning. Spurkeland (2014) hevder at det å bygge relasjoner skjer ved at en person viser interesse for en annen person. Dette viser man best ved å stille åpne spørsmål og bygge videre på svarene. Åpne spørsmål kan ikke besvares med ja eller nei. Disse spørsmålene starter ofte med hva, hvordan eller hvorfor, og skal invitere til likeverdighet, i motsetning til lukkede spørsmål som ofte kan besvares med ja eller nei, og indikerer liten interesse for den man stiller spørsmål. Til forskjell fra åpne spørsmål gir ofte lukkede spørsmål svareren et behov for å forsvare seg og en økt skepsis til spørsmålsstilleren. Slike samtaler blir sjeldent særlig lange, og ofte kjedelige. De åpne spørsmålene skal gi den andre parten følelsen av at den er delaktig i en dialog, ikke i et intervju eller utspørring. Spurkeland hevder at en lærer som behersker det åpne spørsmålet, både blir bedre i sin ledelse av elevene, samt i sin undervisning.

2.3.2.2 Dialogkoden - hvordan nå frem til den enkelt gjennom samtale

Det å få til den gode dialogen er ikke alltid enkelt, og en mye brukt forklaring på det er at kjemien ikke stemmer, noe Spurkeland (2015) mener ikke er en god forklaring. Spurkeland påpeker at samtalen må kalibreres, det vil si at den må tilpasses samtalepartneren for å finne dialogkoden. I en lærer-elev samtale vil det være lærerens ansvar å kalibrere sitt dialogmønster i forhold til eleven. Dette vil si at læreren blant annet må tilpasse sin stemmekvalitet (styrke og tempo), språk (vokabular, ordmengde og vanskegrad) og intensitet (emosjonell ladning, og tvingende samtaleform). Det er læreren som må bruke sin kompetanse til å kalibrere de ulike områdene, slik at man finner dialogkoden. En lærer (leder) som virkelig vil tilpasse sin ledelse til hver enkelt, må lete etter dialogkoden til hver elev. Gruppedialog er som nevnt tidligere av stor betydning for både lærerens pedagogiske og læringsmiljøretta arbeid. Også her må læreren kalibrere seg inn for å finne gruppas dialogkode, eller den kollektive dialogkoden som Spurkeland (2011) kaller det.

Det som her er presentert om relasjonsledelse er valgt ut for å vise hva skolens endringsarbeid bygde på. På den ene siden var dette førende for min rolle som aksjonsforsker, da jeg tilstrebet å etablere en prosess preget av elementer fra relasjonsledelse. Blant annet anså jeg tillit og dialog mellom meg som aksjonsforsker og de lærerne, samt mellom de lærerne, som avgjørende for suksessen i endringsarbeidet. Det var også denne teorien lærerne skulle overføre til praksisfeltet i sine roller som klasseledere.

3 Metode

Valg av forskningsdesign og metode har ikke vært enkelt, da valget er av avgjørende betydning for kvaliteten på resultatene i oppgaven. Utfordringen har primært ligget i det å tre inn i forskerrollen, og ut av rollen som skoleleder. Rolleavklaringen underveis i prosessen, hvor deltakelsen særlig i oppstartsfasen var aktiv, var til tider krevende, og objektivitet og nøytralitet til utviklingsarbeidet var ikke mulig. Aksjonsforskning var en måte å ta tak i denne utfordringen på, da den stiller krav til at man opererer i to roller, som deltakende aktør og forsker (Levin og Klev 2002, Tiller 2006, Busch 2013). Her deltar forskeren sammen med praktikerne i endringsprosessen. Levin og Klev (2002) påpeker at i kontrast til den konvensjonelle samfunnsforskningen, hvor det er viktig at man har avstand og er objektiv til forskningsfeltet, forutsetter aksjonsforskning at forskeren involverer seg aktivt i prosessen det forskes på. Gjennom forskerens aktive deltakelse i forskningsfeltet blir ikke forskningen nøytral, og den vil av den grunn også styres av forskerens verdier. I hvor sterk grad og på hvilken måte forskeren skal involvere seg i prosessen har forskerne ulike meninger om. En måte å se det på er å definere aksjonsforskning som tre adskilte typer. Carr og Kemmis (1986), skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. I den tekniske aksjonsforskningen er det den som kommer inn utenfra som definerer problemet og retningen for prosessen. Her vil det være lite rom for den kritiske selvrefleksjonen. Samarbeidet er større i den praktiske aksjonsforskningen, hvor refleksjon i større grad vektlegges som et viktig element i endringsprosessen. I den frigjørende aksjonsforskningen er det lærerne og skoleledelsen som selv tar ansvar for egen læring og skoleutvikling. Carr og Kemmis presenterte en streng definisjon, hvor de mente at kun den frigjørende var å betegne som ekte aksjonsforskning. Zuber-Skerritt (1992) valgte å se på disse tre aksjonsforskningstypene som sammenhengende og avhengige utviklingsstadier i en aksjonsforskningsprosess. Med dette som referanseramme mener Tiller (2006) at aksjonsforskeren i oppstartsfasen helt legitimt aktivt kan lede den tekniske tilnærmingen til prosessen, det vil si definere problem og retning. Også videre i prosessen deltar forskeren aktivt, men underveis skal læringen og utviklingen overlates til virksomhetens aktører, og da har man kommet til den frigjørende aksjonsforskningen. Her trekker aksjonsforskeren seg ut som deltakende aktør, og virksomhetens egne aktører er forskere på egen praksis. Tiller

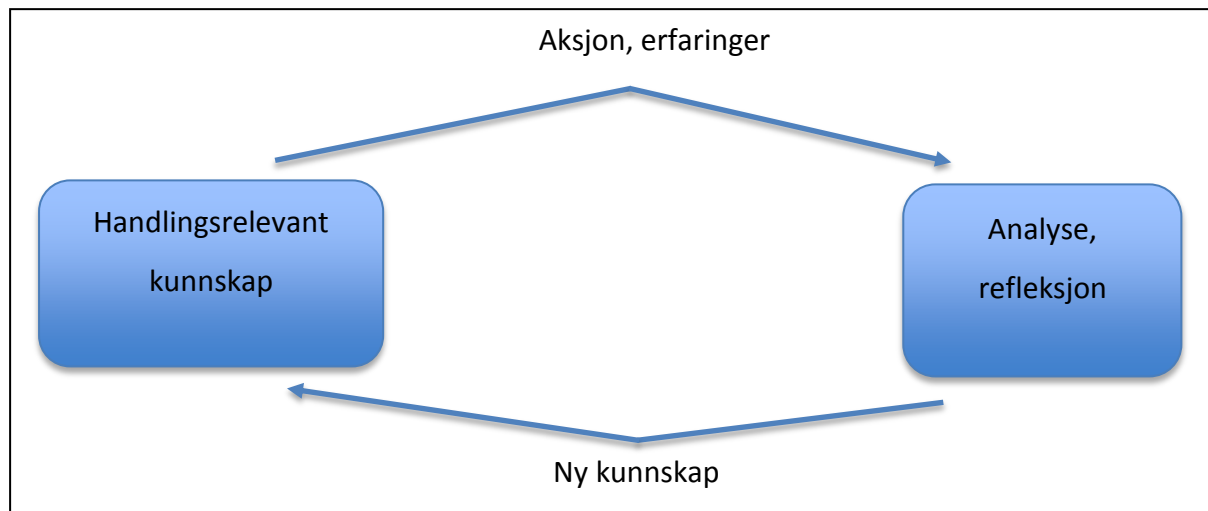
definerer aksjonsforskning slik: «Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet». Tiller påpeker at aksjonsforskning ofte vil skje parallelt med aksjonslæring, noe som var tilfellet i arbeidet beskrevet i denne oppgaven. Aksjonslæring definerer han som: «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe». Utfordringer knyttet til min rolleavklaring i prosessen blir omtalt nærmere i kapittel 3.2.

Med utgangspunkt i Carr og Kemmis strenge definisjon av aksjonsforskning, kan man si at prosessen som beskrives i dette studiet har elementer av både teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning i seg, hvor forskerens involvering i oppstartsfasen bærer preg av en teknisk tilnærming. Prosessens neste fase, og den fasen som i hovedsak belyses i denne oppgaven, ligger nærmest den praktiske aksjonsforskningen. Schmuck (2006) deler praktisk aksjonsforskning i to modeller, og proaktiv. Den påvirkelige aksjonsforskningen fokuserer på eksisterende forskningsresultater, og hva disse kan bety for organisasjonens egen praksis. Proaktiv aksjonsforskning tar utgangspunkt i det organisasjonen selv føler bør utvikles, og setter i gang en handlingsprosess for å forbedre dette. Prosessen i denne oppgaven var primært proaktiv da de ansattes følte behov var ledende for prosessens utvikling.

3.1 Aksjonsforskning i en syklisk endringsprosess

Målet med aksjonsforskning i skolen er at lærerne skal undersøke og utvikle sin egen praksis, og derigjennom forbedre og utvikle undervisning og læring (Postholm 2007, Steen-Olsen og Postholm 2009). Det finnes derimot ingen klare retningslinjer for hvordan man bruker aksjonsforskning i utviklingsarbeidet. I følge Rönnerman (2011) kan aksjonsforskning tolkes bredt, og det vil aldri være «en rett» måte å bedrive aksjonsforskning på. Hvordan aksjonsforskningen ble gjennomført ved denne skolen baserte seg i hovedsak på Tiller (2006) sin læringstrapp, og Rönnerman (2011) sine grunnleggende faktorer for å styrke enkeltlærerens og skolens profesjon og utvikling. Teorien ble tilpasset skolens eksisterende læringskultur, samt den begrensede tidsperioden aksjonsforskningen skulle gjennomføres.

Levin og Klev (2002) trekker klare likhetstrekk mellom aksjonsforskning og organisasjonsutvikling (OU). Dette visualiseres i figur 3.1, som viser hvordan ny kunnskap og refleksjon driver hverandre i en syklisk endringsprosess. Som aksjonsforsker i skolen blir da oppgaven å lage praksisorienterte lærings- og utviklingsprosesser for lærere og skoleledere.



Figur 3.1 OU-prosess ved handling og refleksjon (Levin og Klev, 2002)

Proessen denne skolen gikk inn i startet med analyse og refleksjon over dagens situasjon, og fulgte i stor grad den sykliske endringsprosessen Levin og Klev presenterer.

Proessen ble delt inn i følgende faser:

- | | |
|---|-----------------------|
| Fase 1: Erfaringsbasert endringsbehov (Analyse og refleksjon) | Januar-april 15 |
| Fase 2: Etablere et felles teoretisk fundament å bygge videre på (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | Mai-juni 15 |
| Fase 3: Refleksjon og erfaringsdeling for utvikling av praksis (Aksjon og erfaringer) | August-desember 15 |
| Fase 4: Erfaringsdeling og refleksjon (Analyse og refleksjon) | Desember 15-januar 16 |

| | |
|--|------------|
| Fase 5: Knytte nye erfaringer opp mot kjent og ny teori (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap) | Januar 16 |
| Fase 6: Avslutning av forskningsarbeidet | Februar 16 |

3.1.1 Erfaringsbasert endringsbehov (Analyse og refleksjon)

I første fasen var målet å finne en felles enighet om endringsbehov og tiltak. Aksjonsforskerens nære tilknytning til skolen gjorde at man allerede før oppstarten hadde noen helt klare meninger om hva målet med endringen skulle være, men også om hvilke tiltak som burde prioriteres. Dette bygget på forskerens verdier og kompetanse, men i vel så stor grad på de erfaringene man satt med i rollen som skoleleder. For å kartlegge lærenes syn på skolens utfordringer ble det benyttet uformelle og formelle samtaler, både en til en og i gruppe. Observasjoner og notater gjennom skolevandring og fellesmøter var også viktig i denne fasen. Som aksjonsforsker var det viktig å være en god lytter, samtidig som man stilte gode spørsmål for å komme nærmere inn på det man ønsket å kartlegge. Denne delen av forskningen er nært opptil det Justesen og Mik-Meyer (2010) beskriver som deltakerobservasjonsmetoden. En slik kvalitativ metode kjennetegnes ved at forskeren deltar som observatør i hverdagen til dem som observeres. Deltakelsen består i å observere det som skjer, lytte til det som sies og stille spørsmål underveis. En slik metode er en uformell og tidkrevende måte å drive studie på, men min nærhet til skolen gjorde dette mulig. En stor fordel med dette er blant annet å kunne få observere interaksjoner slik de utfolder seg i praksis, og ikke slik de blir gjenfortalt i et intervju eller i samtaler. Da relasjonsledelse i stor grad handler om interaksjoner mellom mennesker, var denne metoden en svært viktig kilde til materiale, både til bruk underveis i prosessen og til analysearbeidet i etterkant. Metoden åpner forøvrig for at man enten kan innta en «flue på vegg» rolle, eller man kan innta en mer aktiv rolle som deltaker i prosessen. Selv om sistnevnte tilnærming gir forskeren mulighet til å delta aktivt, er rollen fortsatt primært som observatør, noe som skiller den fra aksjonsforskerens mer aktive deltakelse i en endringsprosess.

Som en avslutning av denne fasen ble det gjennomført en til en samtaler med hver lærer. Her ble noen av de tankene jeg hadde gjort meg i denne fasen lagt frem, ofte knyttet til konkrete observasjoner eller samtaler med vedkommende. Deretter fulgte en dialog hvor læreren fikk lagt frem sitt syn både på endringsbehovet og på gjennomføringen av den videre prosessen. Elementer fra disse samtalene ble tatt med videre i arbeidet. Målet med denne fasen var å få etablert en felles enighet hva skolen ønsket å forbedre, samt gi lærerne et eierskap til prosessen og det arbeidet vi sammen skulle inn i.

3.1.2 Etablere et felles teoretisk fundament å bygge videre på (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap)

I læringstrappa til Tiller er koblingen til teori det siste trinnet. Med en lærergruppe som i hovedsak bestod av lærere med mange års erfaring, både som lærere ved denne skolen og som kolleger, kan man si at de første trinnene i trappen allerede var gått. De første trinnene består av erfaringsdeling og kobling, noe kollegiet allerede hadde gjennomført i lang tid, også om dette temaet. Samtalene med lærerne viste tydelig at de var «sultne» på teori, noe som var tungtveiende i denne prioriteringen. Teoritrinnet i Tiller sin læringstrapp kom for øvrig igjen i denne prosessens 5. fase. I denne første teoretiske fasen på 5 uker ble det satt av halvannen time to ganger i uka til fellesmøter, ledet av aksjonsforskeren. Noe litteratur måtte leses gjennom til neste fellesøkt, men det meste ble gjennomgått i fellesskap eller det ble satt av tid til lesing. Et viktig element her var at det alltid var satt av tid til refleksjon og erfaringsdeling. Det ble oftest gjennomført med at enkeltlæreren først fikk tid for seg selv, så to og to, og deretter ble det deling i fellesskap. Erfaring viste at på denne måten fikk man alle til å reflektere over de gitte problemstillinger, og delingen i fellesskap var i stor grad noe alle deltok i. At dette var en 1-10 skole kunne noen ganger gi litt utfordringer. De fleste lærerne jobbet på de øverste trinnene, og erfaringene som ble delt og diskutert, kunne lett bli litt «fjerne» for lærere på de yngste trinnene. Noen ganger var ikke dette til å unngå, men som aksjonsforsker ønsket jeg å se den store sammenhengen fra 1.-10. trinn, og aller helst bidra til at refleksjoner og samtaler ble vinklet på en slik måte at de var aktuelle for alle. Underveis i denne prosessen kom også lærere med egne forslag til teori. Annen kunnskap

ble også løftet frem, blant annet av en lærer som var under utdanning. Det var også en berikelse å ha en lærer med høy spesialutdannelse innen et av fagfeltene vi fokuserte på.

Jeg merket i denne perioden at samtaler på pauserommet ofte dreide seg om teoretiske tema som var gjennomgått, gjerne knyttet opp mot egen praksis. Den systematiske refleksjonen ble ikke gjennomført, men for de aller fleste pågikk den hele tiden, og i et kollegium med en etablert kultur for erfaringsdeling, var disse uformelle samtalene svært fruktbare. Dette gjaldt både for meg som forsker, og for lærerne.

Denne fasen hvor teori hadde stort fokus ble avsluttet ved skolestart. Da ble en ledende skikkelse innen relasjonsledelse (Jan Spurkeland) invitert til skolen for å gi økt kunnskap, men kanskje mest av alt, inspirere lærerne før skoleåret tok til.

3.1.3 Refleksjon og erfaringsdeling for utvikling av praksis (Aksjon og erfaringer)

Før skolestart hadde lærerne blitt enige om en del tiltak som skulle prøves ut. Noen tiltak var på enkelttrinn, andre var felles for hele skolen. Kontaktlærerne hadde særlig ansvar for noen tiltak i sine grupper. Det viktige her var at den grunnleggende forståelsen og målet med det som skulle gjøres var det samme for alle lærerne. Utover dette stod lærerne relativt fritt i hvordan de ville jobbe for sine individuelle mål og skolens mål. I tiden som fulgte ble det satt av tid til møter i lærergrupper og tid for lærerne til å gjennomføre elevsamtaler. I lærergrupper bestående av lærere som jobbet på samme trinn var det mulighet til å gå mer i detalj på erfaringer som var gjort. Dette kunne gjelde elevgrupper, men ofte var det enkeltelever som her ble diskutert. Fokuset skulle hele tiden være på relasjonsbygging, og hvordan de kunne jobbe for å bedre elevens situasjon sosialt og/eller faglig. Gjennom å dele erfaringer kunne de her hjelpe hverandre, og de kunne enes om ting de ville prøve ut. Dette ble fulgt opp på neste møte. Når det gjaldt å få mer tid til elevsamtaler for kontaktlærerne, ble det løst på ulike måter. Enkelte lærere fikk organisert sin arbeidstid slik at det ble satt av tid til slike samtaler, mens andre lærere inngikk et samarbeid for å få det til. Det var en klar

enighet om at slike samtaler var viktige, men utfordringen lå i tidsbruken, og at disse samtalene måtte prioriteres foran andre oppgaver lærerne også mente var viktige.

3.1.4 Erfaringsdeling og refleksjon (Analyse og refleksjon)

Når lærerne møttes, var det erfaringsdeling og refleksjon som stod øverst på dagsorden. Både egne erfaringer og erfaringer fra de mindre lærermøtene ble løftet inn her. I hovedsak ble det delt positive erfaringer, og reflektert rundt hva som gjorde at dette hadde fungert så bra, og hvordan det skulle jobbes videre. Utfordringer, og tiltak som ikke gav de ønskede resultatene ble også tatt opp, og var ofte utgangspunkt for de beste samtalene.

På den første fellesøkta etter skolestart fikk alle lærerne i oppgave å sette seg 2-3 konkrete handlinger de ville prøve ut, basert på det vi hadde jobbet med i fellesskap og egne erfaringer. Disse punktene skulle skrives ned, og var punkter jeg ville følge opp med hver enkelt. Oppfølgingen gikk i hovedsak ut på å etterspørre hvordan det gikk, men også å kunne veilede ved utfordringer. Arbeidet ble gjort gjennom observasjoner og uformelle samtaler, men også ved at lærerne ble tatt inn til mer formell samtale, hvor refleksjon over lærerens erfaringer var sentralt. Som aksjonsforsker ble min oppgave først og fremst å hjelpe læreren til refleksjon og problemløsning gjennom veiledning, og primært ved å stille gode refleksjonsspørsmål. I disse samtalene kom det frem mye god erfaring, og flere lærere la dette frem som en del av erfaringsdelingen på fellesmøtene. Andre erfaringer ble brukt som innledning til møter, eller de ble trukket frem som eksempler underveis i møter. Ved å ha god oversikt over mange av erfaringene lærerne gjorde, var det mulig for meg som forsker å bruke dette på en konstruktiv måte i utviklingsarbeidet.

3.1.5 Knytte nye erfaringer opp mot kjent og ny teori (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap)

Ettersom lærerne gjorde seg mange og nye erfaringer ble teorien igjen trukket frem. Denne gang ble praksiserfaringene satt opp mot teorien, og ikke omvendt slik det var i oppstartsfasen. Selv om dette var noe flere lærere hadde reflektert over underveis ble det

satt av fellestid også til dette. Hvordan fungerte teorien i praksis, var et ledende spørsmål til disse samtalene. Dette medførte mange interessante diskusjoner, da erfaringene naturlig nok ikke var unisone. Ny teori ble også presentert, og denne ble satt opp mot de erfaringene lærerne nå hadde gjort seg, og den praksisen de nå hadde.

3.1.6 Avslutning av forskningsarbeidet

Utviklingsarbeidet er langsiktig, og da forskningsarbeidet måtte avsluttes var prosessen så vidt startet. En avsluttende analyse av effekter av arbeidet var vanskelig å gjennomføre, da både tidsperspektivet var for kort, og at denne type tiltak er vanskelig å måle effekt av. Som forsker kunne jeg se nærmere på var hvordan lærerne synes prosessen hadde vært så langt, og om de selv hadde gjort seg noen erfaringer av positiv eller negativ art.

Det viktigste materialet var trolig de observasjonene jeg som forsker hadde gjort underveis i prosessen, og de observasjonene jeg nå gjorde i kollegiet. Utfordringen i denne avslutningsfasen var også å se det som ikke hadde fungert så bra, og hvilke utfordringer som også var ved avslutning av denne fasen. Mine refleksjoner basert på observasjoner og materiale fra samtaler vil være sentrale i kapittel 4.

3.2 Forskning på egen arbeidsplass, motstand, skolekultur og etiske dilemmaer

Ved å forske på egen arbeidsplass har man en nærhet og kjennskap til forskningsfeltet, som gir mange muligheter. For forskeren kan dette bidra til at utfordringer og løsninger blir sett på en ny måte. Personalet vil gå gjennom en prosess som vil kunne bidra til at sammenhenger ses på en måte som utvikler ny kunnskap og ny praksis. På denne måten vil hele organisasjonen, i dette tilfellet skolen, kunne utvikle seg og nyte godt av forskningens prosess og resultater. En annen fordel er at man som forsker har forskningsfeltet tilgjengelig hele tiden. Det blir få begrensninger i muligheten til å gjøre observasjoner, samt til å gjennomføre korte og lenger uformelle samtaler.

Denne nærheten gir også utfordringer. I følge Wadel (2014) er en av dem at kjennskapen til egen organisasjon og dens kultur er så god at man tar mye for gitt, og at dette derfor ikke blir oppdaget og satt ord på. Dette er helt klart en utfordring som stiller krav til forskerens kritiske blikk. En annen utfordring denne nærheten gir er å innta det kritiske og analytiske forskerblikket, som Denzin og Lincoln (1994) anser som viktig og nødvendig innenfor en kvalitativ forskningsmetode, noe som kan bli utfordrende i analysearbeidet. Oppgavens reliabilitet og validitet avhenger av at jeg som aksjonsforsker i egen organisasjon klarer å innta dette kritiske og analytiske forskerblikket, både underveis i prosessen og ved den avsluttende analysen. Utfordringen her ligger i at jeg ikke kan legge skjul på at mitt utgangspunkt ved oppstart av prosessen var en sterk tro på relasjonsledelse som et tiltak for å nå et av målene skolen har jobbet mot i lenger tid. I hvilken grad personalet støttet en slik satsing, og i hvilken grad satsingen ville gi de ønskede resultatene ville prosessen vise. For å gi oppgaven troverdighet var det derfor svært viktig at jeg håndterte forskerrollen på en så objektiv måte som mulig, slik at også utfordringer og negative sider ved relasjonsledelse ble håndtert likeverdig med de positive sidene.

Dette med rolleavklaring er en helt avgjørende faktor i en slik prosess. I følge Steen-Olsen og Eikseth (2007) kan man i en aksjonsforskningsprosess ofte inneha flere rollepar, som kan oppfattes som motstridende; deltaker og observatør, medarbeider og leder, novise og ekspert. Her er det mange potensielle fallgruver, og en rolleavklaring i prosessens startfase er viktig for alle parter. Ulike kontekster og situasjoner underveis i prosessen krever at man er i stand å skifte rolle og perspektiv, når det kreves.

Steen-Olsen og Eikseth stiller noen krav til forskeren, og hvordan forskeren må tre inn i nye roller. Som skoleleder, som skal inn i forskerrollen, skal man også inn i de motstridende rollene, men utfordringene blir noe ulike:

- Endre fokus fra å være samarbeidende deltaker til å være observatør
- Endre rolle fra å være skoleleder til å bli en lærende forsker

Min rolle som aksjonsforsker bygger på en allerede eksisterende kjennskap til praksisfeltet, samt en gjensidig tillitt og respekt mellom alle involverte deltakere. I forskerrollen vurderte

jeg mine primæroppgaver til å være deling av kunnskap og erfaring, samt være en lyttende og konstruktiv samarbeid- og samtalepartner. Kunnskapsproduksjonen i denne prosessen besto i hovedsak av notater fra observasjoner og samtaler en til en og i gruppe. Lærerne gjorde også notater underveis, noe som var nyttig datamateriale. Notater ble brukt som data også underveis i prosessen, og ble tatt frem ved refleksjonssamtaler. I disse samtalene løftet jeg også inn teori, og fra min forskerrolle bidro jeg ved å se på skolens praksis med mer utenforstående briller enn som skoleleder.

3.3 Etiske hensyn

Når man jobber så tett på deltakerne er det avgjørende at prosessen preges av åpenhet, respekt og tillit. Det er også en selvfølge med konfidensialitet omkring hver deltaker. Disse hensynene er ikke annerledes enn de jeg og de ansatte er bundet til ved min rolle som skoleleder. Behandlingen av kunnskapsmaterialet medfører derimot behov for noen etiske hensyn som er mer aktuelle i min rolle som forsker enn som skoleleder. Beslutningen om å ikke benytte lydopptak eller intervjueskjemaer, gjorde den etiske utfordringen det kan være å ivareta hver enkeltes anonymitet og integritet noe enklere. I håndteringen av kunnskapsmaterialet har jeg valgt å holde en så sterk grad av anonymitet som mulig. Dette kan gå på bekostning av noen detaljer, og de mer personlige fremstillingene som er notert. I liten grad skal dette forringe kvaliteten på materialet.

4 Presentasjon og drøfting av data

4.1 Empirisk data

I metodedelen ble prosessen delt inn i seks faser. Her vil dataene systematiseres gjennom bruk av disse fasene. Drøftingen av det som har kommet frem vil etterfølge dataene i hver fase. Det er vurdert at dette vil gjøre det mer oversiktlig for leseren. Dette vil medføre at noe teori vil gå igjen i de ulike fasene, slik som teorien om endringsprosessers oppslutning og motstand, da dette påvirkes underveis i arbeidet. Det er også gjort et valg om å vie elevsamtaler og lærernes møte med elevene om morgenen litt ekstra oppmerksomhet. Begge tiltakene innebærer flere av Spurkeland (2014) sine relasjonskompetanser, men dialogkompetansen er sentral i begge. Vurderingen er basert på at disse to tiltakene vil dekke det som anses som relevant å belyse, samt at det vil gjøre oppgaven mer oversiktlig. Tillit er en mer diffus kompetanse å observere. Den er viet plass i teoridelen på grunn av sin store betydning i en relasjon, men blir ikke direkte berørt i dette kapitlet. Man kan likevel forvente at der hvor det etableres større grad av positiv kommunikasjon og samhandling, vil det også etableres gode forhold for tillit.

4.1.1 Erfaringsbasert endringsbehov (Analyse og refleksjon)

Denne fasen bestod hovedsakelig av observasjoner, uformelle samtaler og en planlagt samtale med hver enkelt lærer.

Observasjonene viste et inkluderende arbeidsmiljø preget av godt humør. De uformelle samtalene kunne bekrefte dette, og det ble også fremhevet at ledelsens dører alltid stod åpne for lærernes faglige og personlige utfordringer. Dette kombinert med lavt sykefravær bidro til at skolen vant kommunens HMS-pris dette året, hvor tildelingen blant annet var begrunnet i overnevnte punkter. Personalrommet var møtestedet hvor mange observasjoner ble gjort. I tillegg til de uformelle private samtalene, var det også et sted hvor mange pedagogiske erfaringer ble delt og diskutert.

Observasjonene i skolens praksisfelt viste at mange lærere så ut til å ha hovedfokus på sin undervisning, og på at den skulle bli gjennomført. De kom til timen, gjennomførte den og gikk raskt til pauserommet, eller til arbeidsplassen sin. Dette er forståelig i en hektisk hverdag, hvor man rett etter en gjennomført undervisningstime har neste time i tankene. Andre tok seg mer tid til å være med elevene også utenom undervisningstiden. Noen kom litt før timen begynte, eller de tok seg god tid med elevene når timen var slutt. Enkelte lærere viste både gjennom sin handling og i samtaler at de var svært bevisst sin prioritering av tid med elevene. Disse hadde allerede før prosessen startet klare tanker om betydningen av relasjoner, og om hvordan de måtte prioritere tid med elevene for å kunne bygge disse. Blant annet valgte en lærer å starte hver dag med å møte elevene når de kom til skolen. Dette mente læreren var en veldig viktig arena for relasjonsbygging. Læreren underbygde mine observasjoner ved å fortelle at hun prøvde å hilse på alle med fornavn, samt få noen korte uformelle samtaler med enkelte av elevene. Det viktigste for læreren var å hilse på dem, og være tilstede sammen med dem. Responsen fra elevene var variabel. Noen hilste høflig tilbake og møtte lærerens blikk, andre var mer tilbakeholdne i sin respons, og enkelte så ut til å forsøke og unngå møte med læreren. På spørsmål om akkurat dette mente læreren at alle elevene hørte at de ble hilst på, og læreren mente at selv om de ikke viste det, så satte de nok pris på det.

I undervisningstimene var det også klare forskjeller å observere. Mye av lærerens fremtoning ligger i personligheten, og bidrar av den grunn til store forskjeller. Det man kunne observere var blant annet svært ulike måter å henvende seg til elevene på. Noen lærere så ut til å foretrekke en plassering ved tavlen, eller midt i rommet, og fra denne posisjonen ble de fleste henvendelser foretatt. Andre inntok en mer aktiv rolle, og var stadig på vandring i klasserommet. Ved henvendelser var læreren rask med å gi et signal om at eleven var sett, og så snart læreren var ledig gikk den bort til eleven. Tilnærmingen var preget av likeverdighet både i kroppsspråk (for eksempel ved å sette seg på huk slik at læreren var i samme høyde som eleven), og i den muntlige kommunikasjonen.

Også i pausene, hvor lærere var på inspeksjon, var det store forskjeller. Noen lærere var aktive i sin oppsøking av elever, andre var mer stasjonære, og det kunne gå hele pauser hvor læreren ikke hadde snakket med en eneste elev.

Disse eksemplene fra praksis var viktige å ha med i det videre arbeidet. Observasjonene sammen med det som kom frem i samtaler, viste blant annet to ting:

1. Grunnleggende enighet om at relasjonen læreren har til hver elev er av stor betydning for elevens læring.
2. Praksisobservasjonene viste derimot store forskjeller i lærernes tilnærming til elevene. Flere hadde det man kunne si var sterk relasjonsorientert elevtilnærming, andre viste i praksis en tilnærming som virket lite relasjonsorientert.

Disse to observasjonene var viktige å ta med videre i prosessen, da de la en del føringer på hvordan den videre prosessen burde legges opp. Et klart mål var jo å få lærernes oppslutning om prosessen, og at denne oppslutningen skulle vedvare gjennom hele arbeidet. Det var derfor av stor betydning å kunne knytte observasjonene opp mot teori om oppslutning og motstand i endringsprosesser. Dette for å kunne legge en strategi som både førte prosessen fremover, samtidig som den reduserte motstanden, samt hadde tiltak til å møte den motstanden som mest sannsynlig ville komme på en konstruktiv måte. I den følgende drøftingen vil de to overnevnte punktene kobles med Jacobsen (2012) sin teori om oppslutning og motstand i endringsprosesser.

4.1.1.1 Faglig enighet – ulik praksis

Denne prosessen var lokalt initiert. Det betydde at behovet og ønsket om denne typen endring allerede før oppstarten, var etablert hos ledelsen. Ledelsens vurdering var igjen basert på deres kjennskap til skolen og dens ansatte, og relasjonen mellom lærere og elever hadde flere ganger vært tema i samtaler og på møter. Da jeg gikk inn som aksjonsforsker var det derfor ingen overraskelse at oppslutningen om å starte et slikt arbeid var stor. Inntrykket

etter de første samtaler med de ansatte, var at prosessen allerede hadde det Jacobsen betegner som «affektiv oppslutning». En årsak kan ha vært at erfaringsgrunnlaget til ledelsen og de ansatte var den samme, og ut i fra sine erfaringer så de også de samme utfordringene. Det var fra starten etablert en faglig enighet om at relasjoner var av stor betydning, og noe som burde jobbes mer med. Den faglige enigheten er en av årsakene Jacobsen trekker frem som sentrale ved oppslutning om en endring. Med et slikt utgangspunkt ligger mye til rette for at man også vil finne mål med endringsprosessen, som de ansatte vil finne gode og nødvendige, og en felles tro på at endringen vil bidra til en positiv utvikling både for den enkelte og for skolen. Selv om det ikke kom frem i samtaler som ble gjennomført med hver enkelt, vil det ikke være usannsynlig om enkelte følte en svakere grad av oppslutning, eller til og med en motstand, som jeg som forsker ikke oppfattet. En grunn til at det ble stilt spørsmål ved det som kunne oppfattes som en fullstendig «affektiv oppslutning», var den ulike praksisen som forekom ved skolen. Observasjonene hadde vist at flere lærere så ut til å ha en sterk grad av det Kirkhaug (2013) beskriver som en oppgaveorientert tilnærming i sin ledelse, hvor elevtilnærmingen var fokusert på oppgavene som skulle gjøres fremfor eleven som skulle gjøre dem. En praksis som avvek betydelig fra den lederstilen de nå skulle jobbe for å utvikle. Den sterke graden av oppslutning de viste, kan komme av den kjennskapen og lojaliteten de hadde til meg som skoleleder. At jeg sa at jeg nå satt foran dem i rollen som forsker, dekket ikke over de relasjonene som allerede var der. Man er da inne på det Jacobsen kaller «normativ oppslutning», som blant annet baseres på den ansattes tidligere opplevelser, og en følelse av plikt. Steen-Olsen og Eikseth (2007) stiller noen krav til skolelederen som skal inn i forskerrollen. Denne rolleavklaringen må både de ansatte og skolelederen være bevisst, men noen ganger vil man oppleve at nærheten gir forskningen noen utfordringer. Om de ansattes uttrykte støtte til prosessen ville fremkommet mer moderat om en ekstern forsker hadde sittet med dem, er ikke mulig å svare på, men er en usikkerhet man må ta hensyn til. Samtidig kunne man ikke se bort fra at dem som praktiserte en oppgaveorientert ledelse, hadde et ærlig ønske om å utvikle sin relasjonelle tilnærming til elevene. Kanskje mente de at sin egen praksis ikke var den beste, men da det var den de hadde erfaring med og den de var trygg på selv, var det også den de praktiserte. Dette kom ikke direkte frem i samtaler

med lærerne, men refleksjoner som ble gjort på fellesmøter kunne tyde på at dette var medvirkende til enkeltes praksis.

4.1.1.2 Involvering av ansatte

For å øke sannsynligheten for at et slikt arbeid skal gi en positiv og varig endring, er det i følge Coetsee (1999) avgjørende å legge en strategi som minimaliserte motstand og fremmet oppslutning. Involvering av de ansatte hadde derfor høy prioritet gjennom hele prosessen. De ansatte skulle merke at deres behov og ønsker ble tatt på alvor helt fra starten. Ganske raskt var dette også den viktigste drivkraften i prosessen. At en slik prosesstrategi kan ha positiv betydning for oppslutning og gjennomføring av prosessen, får støtte i en studie som ble gjennomført på oppdrag fra Nordisk Ministerråd i 2006. Et konkret resultat av dette var at det ble tatt hensyn til frykten for ekstraarbeid flere lærere nevnte ved oppstarten av prosessen. Dette er noe Jacobsen nevner som en mulig årsak til motstand. Denne frykten hadde blant annet sin årsak i at et omfattende utviklingsarbeid nylig var avsluttet, og at de nå følte et sterkt behov for å forvalte tiden utenom undervisning selv. At det ble tatt hensyn til i prosessens gjennomføring, bidro nok til at det var lettere for lærerne å støtte opp om dette arbeidet. I den fasen lærerne nå var i, ville et krav om mye ekstraarbeid mest sannsynlig møtt motstand, og muligens forringet hele prosessen. Dette medførte blant annet at loggskrivning ikke ble en del av dette forskningsarbeidet.

Et annet punkt lærerne nevnte som avgjørende for en god prosess, og sannsynligvis også av stor betydning for deres grad av oppslutning underveis, var at det skulle være så praksisnært som mulig. Dette ble tilstrebet hele veien, men som det vil vises senere i dette kapitlet, følte ikke lærerne alltid at teori og praksis stemte overens.

4.1.2 Etablere et felles teoretisk fundament å bygge videre på (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap)

Det viste seg at veldig få av lærerne prioriterte sin tid på å lese ny litteratur og ny forskning som omhandlet skole. Samtidig var dette noe alle ønsket, så det å sette av tid til teori ble

godt mottatt. Da dette med relasjoner var noe de ønsket å utvikle seg på, var også lærernes innstilling til det som ble presentert av litteratur positiv. Lærerne var raske med å knytte teorien opp til egen praksis. Mange av refleksjonene i denne runden var knyttet til om teorien lot seg gjennomføre i den ordinære skolehverdagen. Kollegiets erfaringer viste at enkelte ting var lettere i teorien enn i praksis. «Ja, det kan fungere i den gruppa/ med den eleven, men ikke i en annen gruppe/med annen elev», var ofte utgangspunkt for diskusjoner rundt teoretiske fremstillinger.

En annen ting som stadig dukket opp i denne fasen var refleksjonen over at dette jo ikke var noe nytt. Om mye av det som ble fremstilt kunne de erfarne lærerne si at det var gjort tidligere. Gjerne på en litt annen måte, og med et annet navn, men prinsippene bak hadde ikke endret seg. Diskusjonene om hva årsakene kunne være til at enkelt ting hadde falt bort, men som nå var på vei tilbake, var meget givende. Den vanligste konklusjonen var at bortfallet hadde skjedd ubevisst. Sjeldent hadde man et godt svar på hvorfor, og mye av dette hadde jo også fungert bra. Et eksempel på dette var praksisen med å stille opp på gangen før timen, for å hilse på hver elev. Dette var noe som ble praktisert tidligere, men som ikke lenger ble gjennomført. Ingen hadde en klar formening om når de hadde sluttet med det, eller hva som var årsaken. Det som kom frem var at dette var noe de aller fleste ønsket å begynne med igjen.

Samtidig innebar teorien om relasjonsledelse at man tok dette med å bli kjent med, og det å snakke med eleven, et par steg lenger enn det de aller fleste var vant med. Teorien om den likeverdige dialogen, hvor man skal tilstrebe likeverdighet, sette eleven i sentrum, og bruke elevinteresse og gode spørsmål for å involvere eleven, var noe lærerne tok til seg. Slike samtaler er mer krevende enn de skjemastyrte, der man sammen med eleven krysser av en rekke punkter som angår elevens skolehverdag. Dette har også blitt praktisert på denne skolen, men det så ut til at lærerne var åpne for at dette kanskje ikke var den beste måten å komme i dialog med elevene på. Dialogen måtte gjennomføres på en slik måte at læreren kunne vie de individuelt viktige sakene tid. Dette kunne være ting som kom frem underveis i samtalen, som det var viktig at læreren hadde mulighet til å følge opp med en gang. En

bekreftelse på at lærerne så behovet for en endring kom da de ble presentert en annen skoles måte å gjennomføre sine samtaler på. Dette var en skole med godt rykte, og som hadde det samme målet med sin elevtilnærming som oss. De hadde derimot et skjema med en mengde spørsmål som de gjennomgikk med eleven. Ved å bruke dette fikk de stilt veldig mange spørsmål, samt en god dokumentasjon på at samtalen var gjennomført. Dette var ikke helt i tråd med teorien som tidligere var lagt frem for denne prosessens lærere, og i refleksjonsarbeidet etterpå ble skjemaet raskt forkastet. Begrunnelsen var, allerede så tidlig i prosessen, basert på behovet for en relasjonsorientert dialog. Hensikt og mål med elevsamtalen ble diskutert med utgangspunkt i teorien om dialog som relasjonskompetanse.

Både observasjoner og samtaler underveis i denne fasen viste at det å presentere konkret teori for en slik erfaren gruppe lærere, gav meget interessante refleksjoner, både rundt egen praksis, og rundt teorien i seg selv. Mange lærere var kritiske til mye av det som ble presentert, men på en konstruktiv måte. De fleste hadde erfaringer som ikke støttet teorien, eller problematiserte den. Den tryggheten som allerede var etablert i kollegiet, var nok her avgjørende for mye av det som kom frem, samt for de gode betraktningene og reflekterte spørsmålene som fulgte det som ble lagt frem av kritiske tanker.

4.1.2.1 Den faglige enigheten blir satt på prøve

Her ble den faglige enigheten, som tilsynelatende preget forrige fase, satt på prøve. Den grunnleggende enigheten om at relasjoner var av stor betydning, og det var noe vi måtte jobbe videre med var fortsatt trygg. Det som det nå ble stilt kritiske spørsmål ved var gjennomførbarheten og hensikten med enkelte av tiltakene som ble presentert. Dette gikk blant annet på hvor mye tid man som kontaktlærer skulle bruke på elevsamtaler med hver enkelt elev. De formelle og forberedte elevsamtalene hadde man tradisjonelt hatt en gang i semesteret. I følge Spurkeland (2011) burde det gjennomføres minst tre slike om høsten og fire om våren. Flere lærere var kritiske til dette, først og fremst fordi det ville være veldig tidkrevende, men det ble også stilt spørsmål ved det faglige utbytte av så mange elevsamtaler. Det som kom frem var en faglig uenighet, som kunne tyde på en allerede

eksisterende eller en gryende motstand. Uenighetene medførte mange gode og konstruktive dialoger i lærergruppa, og lærerne ble enige om at hyppigheten av elevsamtaler skulle økes, men at den enkelte kontaktlærer måtte gjøre sine vurderinger ut i fra den gruppa man ledet.

Uenighet kom også frem når rutiner ved oppstart om morgenen skulle settes, men her tydet det på at det var mer personlige grunner til motstand, enn faglige. Frykten for det ukjente er en annen faktor Jacobsen (2012) trekker frem som en mulig årsak til motstand. Kanskje ikke «det ukjente» er det riktige begrepet å bruke på det lærerne uttrykte, men kanskje mer frykten for å «tre ut av komfortsonen» er mer passende. Sistnevnte kom frem i forbindelse med Spurkeland (2014) sin fremheving av håndtrykkets betydning, som et fysisk bånd for tillit og trygghet. De fleste av lærerne uttrykte enighet om at det ville være mye positivt ved å møte hver elev med et håndtrykk, øyekontakt og bruk av elevens fornavn. Dette for at hver elev skulle merke at den ble sett. Håndtrykket var helt tydelig noe enkelte lærere følte seg ukomfortable med, og noe de anså som unaturlig. Jacobsen nevner at det å bli tvunget inn i en slik situasjon både kan føre til stress og motstand. I likhet med elevsamtaler ble det også her enighet om at lærerne måtte selv finne sin måte å praktisere dette første møte elevene på, slik at det ble naturlig både for dem selv og elevene.

Gjennom dialog, og ved at lærerne tok hverandre på alvor, kunne det se ut til at prosessen fortsatt innehadde «en affektiv oppslutning». Om uenigheten og motstanden som kom frem hos enkelte hadde blitt møtt med mindre forståelse og tilpasning, kunne man opplevd at uenigheten hadde utviklet seg til det Jacobsen betegner som «passiv motstand».

Den neste fasen, hvor lærerne skulle overføre teorien til praksis, ville vise i hvilken grad tilpasningen hadde demmet opp for motstanden, som så ut til å ligge under overflaten hos enkelte.

4.1.3 Refleksjon og erfaringsdeling for utvikling av praksis (Aksjon og erfaringer)

Ved skolestart hadde lærerne lagt planer for en oppstart hvor relasjonsbygging skulle være i fokus. Relasjonsledelse var et ideal de skulle jobbe ut i fra, men utgangspunktet og

tilnærmingen til dette var det lite føringer på. Før denne fasen hadde lærerne både forberedt seg individuelt og i gruppe. På første felles etter skolestart presenterte hver lærer sine tanker om hvilke konkrete tiltak den skulle jobbe med innenfor relasjonsledelse. Noen presenterte her også utfordringer de så, og som var de samme som i fase 2; elevsamtaler og bruk av håndtrykk om morgenen. De fleste lærerne var enige om at det man ønsket å prøve ut var at elevene skulle stille opp ved klasseromsdøren, og så skulle læreren ta inn en og en. Videre skulle læreren ta hver og en i handa, få øyekontakt og hilse med fornavn. Gjerne fulgt av en hyggelig kommentar, eller et aktuelt og støttende spørsmål. Dette var i tråd med det Jan Spurkeland hadde lagt frem som et forslag, da han besøkte skolen ved skolestart. Som nevnt var enkelte skeptiske, og særlig til dette med å håndhilse. Disse lærerne hadde funnet alternative måter å møte elevene på, som ikke skilte seg mye fra de øvrige, men håndhilsning var blant annet byttet ut med en vennlig hånd på skulderen. Dialogen med hver enkelt elev, var et annet tiltak alle ønsket å jobbe med, men hvor alle så på tiden som en begrensing. Flere gode forslag kom frem her, selv om det var enighet om at det viktigste var lærerens egen prioritering av tid. Samarbeid med andre lærere, og tilrettelegging fra ledelsen var blant tiltakene som ble diskutert. De fleste satte av tid til turer denne første skoleuka, og en gruppe hadde overnattingstur. Et hovedelement på alle disse turene var relasjonsbygging. I praksis ble dette vektlagt ved at lærerne hadde fokus på samtaler og samhandling med alle elevene, samt at programmet på turene hadde fokus på relasjonsbygging i gruppa.

Kontaktlærerne brukte tid til å samle sin gruppe hver morgen, hele skoleåret. Dette var ikke noe nytt, men fokuset på det å bruke disse samlingene til å bygge trygghet og relasjoner i gruppa, var nytt for de fleste. En lærer hadde gjort dette i flere år allerede, men dette hadde i liten grad blitt praktisert av andre. Bevisstgjøringen på hvordan man kunne bruke denne samlingen, eksemplifisert av denne læreren, bidro til at mange prøvde nye ting i sine samlinger med elevene. Samtidig var det tydelig at flere ikke var komfortable med å gjennomføre slike gruppdialoger, og at det var en krevende øvelse å få til i praksis.

Lærergruppene som brukte tid sammen i denne perioden fikk gode møter. Veiledningen fra aksjonsforskeren i forbindelse med disse møtene gikk ut på at de skulle ha et relasjonsorientert utgangspunkt, som blant annet innebar at fokus hele tiden skulle være på hvordan eleven kunne hjelpes videre (faglig eller sosialt), og ikke gå i fellen ved å prate negativt om elevene som utfordret dem. Dette hadde blitt nevnt som en årsak til at man hadde gått bort fra denne type møter, som tidligere var vanlig praksis.

4.1.3.1 Relasjonsledelsen tilpasser seg praksis

Mine observasjoner og samtaler i løpet av denne fasen viste lærere som i stor grad var bevisst sin relasjonelle tilnærming til elevene. Den faglige enigheten var fortsatt tilstede, og oppslutningen opplevdes som stabil. En interessant observasjon var hvordan fellesmøtene sin erfaringsdeling og felles refleksjon bidro til å dra prosessen videre. I og med at alle hadde det samme målet med det de jobbet med, var det ofte noen som hadde positive erfaringer å dele som andre kunne dra nytte av. Det at endringsprosessen ble dratt fremover på denne måten kan forklares ved at prosessen hadde en «affektiv oppslutning». Selv om kanskje ikke alle hadde en så sterk oppslutning, var det mange nok til at de som eventuelt hadde en «normativ oppslutning» ble dratt med. Arbeidet i denne fasen kunne tyde på at måten den gryende motstanden enkelte hadde vist i fase 2 hadde blitt moderert. Dette kan skyldes at motstanden ble møtt med forståelse av de andre lærerne. At felles praksis noen ganger måtte vike for å ta hensyn til enkeltes behov og ønsker, så ut til å være en fornuftig måte å håndtere dette på. Om man kan trekke paralleller til lederteorien, så er det dette med å tilpasse sin ledelse ut i fra både person og situasjon, noe Scott (1998) trekker frem som særlig viktig. Spurkeland (2013) sine tanker om relasjonsledelse går også på det med å tilpasse sin ledelse til den enkelte, hvor tilpasningen blant annet bygger på god kjennskap til hver enkelt. I denne endringsprosessen hadde både ledelse og ansatte svært god kjennskap til hverandre, noe som nok bidro til at det var lettere å ta de nødvendige tilpasningene. En annen fordel i denne sammenheng var at alle lærerne også hadde god kjennskap til alle elevene ved skole. Dette bidro nok også til at det var lettere å finne forståelse i kollegiet for

at man av hensyn til enkeltelever eller gruppa, ønsket å tilpasse sin ledelse på en annen måte enn hva de andre gjorde.

4.1.4 Erfaringsdeling og refleksjon (Analyse og refleksjon)

Lærerne gjorde seg veldig mange erfaringer i denne perioden. De fleste positive, men også flere utfordringer.

Bevisstgjøring rundt dialogen med enkelteleven var noe det var brukt mye tid på, og hvor alle hadde sett eget forbedringspotensial. Ved oppstarten av skoleåret var lærernes hovedmål å bruke dialogen til å bli kjent med elevene, samt skape gjensidig trygghet og tillitt. Felles for alle erfaringene var at en periode på 4-5 måneder var for kort til å gi noen konklusjon, men det var en gjensidig oppfatning av at det var klare tendenser til endring. Det viste seg at man uansett hadde nok av erfaringer til å gjøre gode analyser av hva som så ut til å fungere positivt, og hva som burde endres eller utelates. Ved at alle lærerne hadde skrevet ned konkrete tiltak de ville jobbe med, var det en form for avtale mellom den enkelte lærer og meg som forsker, som bidro til at alle kunne dele noe, og med det bidra i refleksjonsarbeidet. Her nevnes noen erfaringer fra denne fasen:

Det å i enda større grad enn tidligere være bevisst sin relasjon til hver enkelt elev, var positivt for alle lærerne. For mange gjorde dette at de ble mer bevisst betydningen av den kommunikasjonen de hadde med eleven, og for mange lærere bidro dette til at de økte sin kommunikasjon med enkelte elever. Dette gjaldt både før og i løpet av undervisning, samt i pauser. Av konkrete erfaringer, både personlige og generelle betraktninger, som kom frem kan nevnes:

- Konfliktene mellom lærere og elever så ut til å ha blitt redusert. Dette var et generelt inntrykk lærerne satt med, samt at innmeldte saker som gjaldt elevenes læringsmiljø til skolens ledelse var betraktelig redusert sammenliknet med årene før.
- Lærere som hadde utfordringer i forhold til enkeltelever og/eller gruppe, og som prioriterte tid til samtaler med hver elev, kunne melde om positive erfaringer. En

lærer som hadde tatt tak i et slikt på problem i forhold til en gruppe hvor vedkommende var faglærer, hadde opparbeidet god relasjon til hver enkelt elev, men hadde fortsatt utfordringer når elevene var samlet.

- Tid og anledning til å ta elever ut for kontaktlærerens mer omfattende elevsamtaler, eller faglærerens kortere fagsamtaler, ble nevnt av flere som en stor utfordring. Ledelsen sitt tilbud om å hjelpe til med organiseringen, slik at klassen kunne ha en voksen inne mens samtaler ble gjennomført var benyttet av svært få. En løsning som var diskutert var å bruke tiden læreren hadde til planlegging (tid på jobb hvor læreren ikke hadde undervisning) til slike samtaler. Dette var også en mulighet få benyttet seg av. Årsaken til dette var hovedsakelig et bevisst prioriteringsvalg av lærerne. Det var viktigere å gi elevene undervisning, man ville ikke belaste ledelsen eller andre lærere og man ville ikke ta elever ut av andres undervisning. Erfaringsdelingen rundt denne problematikken bidro til at flere lærere etter hvert fikk gjennomført de samtalene de ønsket. De som av ulike grunner ikke så et stort behov for slike samtaler, de gjennomførte dem heller ikke.
- En lærer i barneskolen, som hadde startet med oppstilling og håndhilsning ved skolestart hadde erfart flere positive sider ved dette. Blant annet hadde hun flere ganger observert sinnsstemninger hos eleven ved håndhilsningen, som noen ganger var nødvendig å snakke med eleven om. Ved å gjøre dette hver morgen fikk læreren god kjennskap til «normal» morgenstemning hos hver enkelt elev, og kunne raskt sanse om det kanskje var ting som ikke var helt greit.

På de eldre trinnene hadde ikke dette fungert like greit. Alle hadde forsøkt det, men de fleste hadde gått bort fra denne måten å starte dagen på. For kontaktlæreren var samlingen om morgenen, hvor elevene satt i ring med læreren, en fin måte å se alle elevene på.

En utfordring som ble erfart av de aller fleste, var at ved å starte dagen eller timen på denne måten, var det ingen lærer i klasserommet, når elevene gikk inn. For mange klasser, og for mange lærere, bidro dette til en urolig start. Hensikten med å hilse på hver elev var å gi eleven sin fulle oppmerksomhet noen få sekunder, og da kunne man ikke samtidig ha fokus på dem som var kommet inn. For mange ble denne

utfordringen så stor at hilsningen utgikk, og læreren var heller inne i klasserommet når elevene kom.

En annen utfordring som ble tatt opp var at enkelte elever var svært urolige når de kom fra pause. Dette var et argument for å starte med oppstilling slik at elevene fikk roet seg ned, men det ble også argumentert med at dette var grunn til å få dem inn på klasserommet så raskt som mulig, slik at gangen ikke ble et sted hvor uroen fikk utarte seg. Ved denne skolen var klasserommene låst i pausene, og de ble låst opp av faglærer.

Erfaringene viser at et økt fokus hos hver lærer på en relasjonsorientert tilnærming til elevene, både i formelle og uformelle situasjoner, kan ha bidratt til et bedre psykososialt miljø på skolen. Med psykososialt miljø menes her hvordan elever og lærere opplever det sosiale miljøet på skolen. Prioritering av tid til de formelle en-til-en samtalene var utfordrende for de fleste, og mange valgte å prioritere dette til de elevene de mente hadde størst behov. I en skolehverdag er det mange hensyn å ta, også når oppstilling om morgenen skal vurderes. De som gjennomførte dette over lenger tid, kunne melde tilbake om et positivt utbytte.

4.1.4.1 Mange gode erfaringer, med noen utfordringer

Alle kontaktlærerne hadde startet skoleåret med relasjonsbygging i fokus, både gjennom aktiviteter i gruppa og ved uformelle og formelle samtaler med hver elev. Utover i høstsemesteret kom det tilbakemeldinger på at flere av kontaktlærerne ikke fikk gjennomført sine elevsamtaler som planlagt. Dette til tross for at ledelsen hadde organisert skoledagen slik at dette skulle være mulig å få til. Det som kom frem var at flere av lærerne ikke så hensikten ved å ha hyppige samtaler med alle elevene. Lærerne kom frem til at hyppigere elevsamtaler var nødvendig med kun et utvalg elever, valgt ut på bakgrunn av relasjonelle, sosiale eller faglige utfordringer. Praksisen ved skolen endte derfor opp ganske variert. Noen så nytten og behovet av å ha hyppigere elevsamtaler med alle, og gjennomførte det. Andre gjennomførte hyppige elevsamtaler kun med enkelte elever. En lærer på barneskolen gjennomførte gjennomgang av leksene med hver enkelt elev på

fredager. Denne tiden med eleven brukte læreren også til å snakke om andre ting, og kombinerte på denne måten leksegjennomgang og elevsamtale, noe som ble gjennomført hver uke. Som nevnt i fase 3 kunne den faglige uenigheten blitt en kilde til motstand slik Jacobsen beskriver det. Ved å gi lærerne mulighet til å tilpasse sin tilnærming til hver enkelt elev, fikk også lærerne praktisert situasjonsbetinget ledelse. Lærerne fikk erfare at deres relasjonsorienterte tilnærming til elevene måtte tilpasses både situasjon og person slik Scott (1998) nevner. En lærer kunne fortelle at med en elev hadde ikke den relasjonsorienterte tilnærmingen fungert. Læreren var blitt avvist i sine forsøk på å bli bedre kjent med eleven, og relasjonen dem imellom ble faktisk bare dårligere desto mer læreren forsøkte. Til slutt bestemte læreren seg for å gi relasjonsarbeidet en pause. Etter ganske kort tid endret eleven seg, ved å bli mer deltakende og imøtekommende. Humøret bedret seg også. Læreren erfarte at den relasjonelle tilnærmingen til elevene må tilpasses den enkelte, og noen trenger mye tid, samt at initiativet må komme fra eleven selv. Det at lærerne fikk kombinert teori og egne erfaringer i sin utvikling av egen praksis, kan ha bidratt til at disse teoretiske uenighetene ikke førte til motstand, men snarere til oppslutning. En alternativ strategi på prosessen ville for eksempel vært å ha klare mål om at kontaktlæreren skulle ha gjennomført og dokumentert tre elevsamtaler med hver elev i løpet av høstsemesteret. Dette ville gitt en annen prosess, og kanskje også et annet resultat.

4.1.5 Knytte nye erfaringer opp mot kjent og ny teori (Ny kunnskap/handlingsorientert kunnskap)

Lærerne gjorde seg mange erfaringer det første halvåret, som hadde blitt delt med kollegene, og reflektert over både i mindre og større grupper. Når disse erfaringene nå ble knyttet opp mot den teorien de tidligere hadde gjort seg kjent med, samt med ny teori, ble det gjort mange interessante refleksjoner. Det man observerte i denne fasen var at lærerne hadde enda sterkere synspunkter på teorien som de fikk presentert, dette gjaldt både kjent teori og ny teori. Fase 2, hvor de fikk presentert relativt store mengder teoretisk stoff om relasjonsledelse, var i stor grad preget av nysgjerrighet og spørsmål. Det bevisste fokuset de hadde hatt på relasjoner, og de erfaringene de hadde gjort seg i løpet av disse første (4)

månedene bidro til at teorien denne gang ble møtt med både større innsikt, og derfor også et mer kritisk blikk. «Teorien er god, men alle de samtaleene man føler man burde ha både med elever og foresatte, finnes det jo ikke tid til i praksis», ble uttalt av en av lærerne. Spørsmålene som ble løftet frem knyttet til teorien gikk mye på i hvilken grad det var mulig å finne tid til de viktige dialogene. Dette bidro til mange gode samtaler, hvor de som mente de fikk det til, både kunne vise til egen praksis og teori.

Ny teori som ble presentert hadde som hensikt å ta relasjonsledelsen over i det pedagogiske arbeidet. Det var her man kunne observere hvor ulikt lærerne hadde kommet. Blant annet ble det presentert vurderingsmåter som innebar en mye større grad av dialog og elevmedvirkning enn skolen tidligere hadde praktisert. Blant dem som stilte seg positive til denne måten å vurdere på, var de som i fase 1 hadde vist seg som relasjonsorienterte i sin praksis. Enkelte var mer kritiske til en vurderingsform som i stor grad baserte seg på dialog og formativ vurdering, fremfor skriftlig, summativ vurdering. De som var kritiske fant man blant noen av dem som hadde delt sine utfordringer i forhold til elevdialog og relasjonsbygging. I tilbakemeldingene lå det klare signaler om at dette kom for tidlig. Både de selv og elevene måtte bli tryggere på dialoger og tilbakemeldinger før de kunne ta dette steget. «Denne perioden med fokus på relasjonsledelse har gjort meg oppmerksom på noen utfordringer jeg har i forhold til enkelte elever. Jeg vet hva som må til, men det å få det til i praksis er vanskelig. Jeg trenger mer tid før jeg kan bruke det opp mot elevens faglige arbeid» var en av tilbakemeldingene mot slutten av prosessen. Erfaringene hadde gjort dem mer bevisst på sine egne utfordringer. I samtaler var følelsen av å ikke strekke til noe som ble nevnt av enkelte. Ny teori i en slik fase var for dem veldig stressende.

4.1.5.1 Endring tar tid

Denne fasen bekreftet betydningen av å ta seg god tid i slikt endringsarbeid. Mange gjorde seg noen tanker om sitt eget ståsted, når Spurkeland sine ideer ble presentert på nytt. Etter å ha hatt hovedfokus på hva som fungerte/ikke fungerte i praksis, ble konseptet nå sett i et annet lys. Lærernes faglige refleksjoner knyttet til relasjonsledelse var hevet et par hakk fra

fase 2. Hvis man skulle fokusere på det som hadde vært utfordrende, så var lærerne ganske klare på at det enten skyldes at de ikke hadde tilpasset konseptet godt nok til eleven(e), eller at de trengte mer tid. De klare tilbakemeldingene fra flere om at dialogen var krevende, var et tydelig signal om at det nok var behov for mer tid, og mer trening. Dialogen er kjernen i veldig mye innen relasjonsledelse, og om man ikke behersket dette var det for mange lite grunnlag å bygge videre på. Derfor var det ikke overraskende at flere lærere viste motstand da det ble presentert teori som bygde videre på dialogen. Stressymptomer grunnet følelsen av å ikke strekke til nevnes av Jacobsen (2012), og dette kan ha vært noe flere følte på i denne sammenheng. Ved å følge den lederstilen som hadde preget hele prosessen, ble også dette tatt hensyn til. Det å bygge videre på noe flere ikke følte de behersket ble vurdert som lite hensiktsmessig, både for den enkelte og for det videre arbeidet.

4.1.6 Avslutningen av forskningsarbeidet

Proessen og utviklingsarbeidet fortsetter ved skolen, og erfaringsdeling og refleksjon vil også prege det videre arbeidet. En avslutning av forskningsarbeidet ble satt ved at lærerne fikk mulighet til å komme med sine synspunkter på prosessen så langt, samt gjøre en egenvurdering av sin status som relasjonsleder.

Blant det som kom frem var at mye felles erfaringsdeling og refleksjon hadde bidratt til økt læring for alle. Slik erfaringsdeling kunne foregå på flere måter, men oftest mellom alle lærerne. Det kunne gjøres ved at alle lærerne fikk si litt om hvordan de for eksempel hadde jobbet med å bygge relasjoner til enkeltelever eller elevgrupper. På denne måten fikk alle høste av andres gode erfaringer, samt at læreres eventuelle utfordringer kunne løses i fellesskap. Andre ganger kunne enkeltlærere dele en bestemt erfaring, som kunne være utgangspunkt for videre arbeid i gruppa, eller kun som deling av et godt tips de andre lærerne kunne ta med seg. Det kunne også være lærere som hadde møtt på utfordringer, som fikk dele sine erfaringer. Man lærte mye av å dele, og ikke minst gav det en god følelse å dele ting man hadde lyktes med. Det kunne være utfordrende situasjoner man følte man hadde håndtert på en god måte, en særlig god elevsamtale, en relasjonsorientert aktivitet

man hadde lyktes med i elevgruppa, eller noe annet man som lærer var fornøyd med. Refleksjoner i en gruppe man er trygg på, og som også besitter så mye erfaring, var en viktig del av læringsprosessen. I personalet var det ressurspersoner på flere områder, blant annet innenfor dette med relasjoner og dialog i grupper. Det var særlig dette med dialog i gruppe hvor enkelte lærere kunne bidra, da dette var noe mange syntes var utfordrende. Enkelte var dyktige på det å ta opp vanskelige ting med elevene samlet, og hadde over tid bygget opp en trygghet med seg selv og i elevgruppa, som gjorde dette mulig. At disse lærerne bidro aktivt med sine erfaringer, var noe som var av stor betydning for både motivasjon og læring i gruppa. Ledelsens oppfølging og støtte ble også trukket frem som avgjørende for at det skulle bli en utvikling for hele kollegiet.

Det å jobbe med relasjoner var for enkelte svært krevende, og i perioder også belastende. Ved å jobbe med relasjoner opp med elever, og da særlig de elevene man selv fant utfordrende, måtte man gi mye av seg selv som lærer. Enkelte følte enkelte ganger at de ikke strakk til, og det på et område som følte mer personlig enn andre ting i jobben. Og en del relasjoner var svært vanskelige å få positive. For å snu en dårlig relasjon trengtes ikke bare en personlig investering, men også mye tid, og mange følte at et skoleår var altfor lite. Dette ble blant annet begrunnet med at enkelte elever hadde over flere år opparbeidet en dårlig relasjon til skolen. Nødvendigheten av å jobbe systematisk med dette gjennom hele skoleløpet ble løftet frem.

Det sosiale miljøet i elevgruppa så ut til å ha bedret seg betydelig siden skolestart. Særlig i ungdomsskolen, hvor lærerne opplevde et miljø preget av mye støy og ufin oppførsel mot hverandre. Dette var også et inntrykk foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) meldte inn til skolen. Flere lærere følte seg tryggere på sin egen elevtilnærming i uorganiserte situasjoner, slik som pauser. Likevel kunne det være vanskelig å gripe inn ved uønsket adferd, fordi man nå var redd for at relasjonen til eleven skulle forringes. Relasjonell konfliktløsning var krevende, og enkelte var ikke sikre på om dette var en god måte i alle situasjoner og overfor alle elever.

Tidsbruken var et punkt alle nevnte. Hvor mye tid skulle gå til å prate med elevene fremfor å undervise dem? Selv om tiden lærerne brukte på dette arbeidet var svært varierende, skulle alle ønske de fikk mer tid. Særlig for faglærerne var dette med tid til relasjonsbygging en utfordring, da de hadde få timer i uka med de ulike gruppene. Det var også faglærere som hadde størst utfordringer med å etablere positive relasjoner til enkelte elever.

Gode relasjoner og gode dialoger med enkeltelever, var noe helt annet enn dialoger og relasjoner med elevene samlet. Lærere som mente de hadde gode dialoger med alle elever en og en, kunne ha svært utfordrende erfaringer i gruppa. Grupperelasjoner og gruppedialoger var noe de fleste lærerne tilbakemeldte som krevende, og hvor de så et stort forbedringspotensial.

At utviklingsarbeidet ikke hadde medført vesentlig merarbeid, og at ledelsen hadde vært behjelpelige når det var behov for omorganisering og ekstra tid til samtaler etc. hadde vært positivt. En tilbakemelding fra flere av lærerne var at mente det hadde vært en fordel å ikke ha en ekstern person som styrte prosessen. Dette hadde bidratt til at det ble en større trygghet, samt en større grad av tilpasset utviklingsarbeid. Man mente man fikk tatt utviklingen i sitt eget tempo, uten at man i for stor grad ble presset fremover. Som motsvar til dette mente enkelte at noen kanskje hadde økt sin innsats om det hadde vært en ekstern person som observert og forsket på prosessen. En lærer syntes tilpasningen på enkelte punkter hadde gått for langt, og at ulikhetene i praksis ble for stor. Noen lærere kunne med fordel blitt presset litt mer.

Det var ingen som var uenig i Spurkeland sine tanker om relasjonsledelse, og at det var et ideal man kunne jobbe mot. Flere uttrykte derimot en skepsis til om alt dette kunne la seg gjennomføre i praksis. Det var grenser for hvor mye tid man kunne bruke på å bygge relasjoner til hver elev, og dette gjaldt særlig for faglærere i ungdomsskolen, som kun hadde enkelte elever 1-2 timer i uka. Erfaringen var at man som kontaktlærer fikk nok tid og muligheter til å bygge relasjoner til elevene, men som faglærer ble det for lite tid med elevene til å kunne jobbe godt nok med dette. De aller fleste kontaktlærerne fikk ikke gjennomført alle de elevsamtalene som ble planlagt ved oppstart av prosessen. Dette mente

de ikke hadde hatt negativ innvirkning på relasjonen til elevene, da relasjonsbyggingen var løst på andre måter, samt at enkelte utvalgte elever hadde hatt flere samtaler basert på Spurkeland (2014) sin definisjon av dialog.

I prosessen var det stort fokus på relasjoner, og en lærer uttrykte sin bekymring over dette; «Man blir så opptatt av at man skal ha det hyggelig, at man glemmer å lære».

5 Relasjonsledelse - et konsept som kan gi elevene økt motivasjon for læring?

I dette utviklingsarbeidet har jeg gått fra å være praktiker til å bli aksjonsforsker. Et grep som har gitt meg muligheten til å se skolens arbeid i et nytt lys. Distansen dette har gitt meg til skolens utviklingsarbeid og de endringsmålene prosessen hadde, har gitt meg muligheten til å innta et mer kritisk og mer konstruktivt blikk på skolens praksis.

Mine observasjoner og samtaler gjennom prosessen viste et personale som så ut til å endre sin bevissthet på den enkeltes rolle som relasjonsbygger i møter med elevene. Betydningen av hvordan man møter og kommuniserer med elevene var noe alle lærerne var klar over ved oppstart av prosessen, men for flere var det utfordrende å få dette til i praksis. Observasjoner som ble gjennomført i første fasen tydet på at mange lærere var mer oppgaveorienterte enn relasjonsorienterte i sin ledelse. Det kunne også se ut til, noe som også stemte overens med det som kom frem i samtaler, at de som tydelig viste en oppgaveorientert ledelse, også var dem som oftest kom i konflikter med elevene, og hvor andre lærere eller ledelsen måtte inn for å løse konflikten. I løpet av prosessen viste flere av disse lærerne en klar tendens mot en mer relasjonsorientert tilnærming i sin ledelse. De hadde fortsatt en høy grad av oppgavefokus, men det var tydelig at deres tilnærming til elevene var mer relasjonelt motivert enn tidligere. I sine erfaringsdelinger kom det frem at de hadde blitt mer bevisst sitt møte med alle elevene, også dem som utfordret dem. Teorien hadde påpekt betydningen av det å ha en relasjonell tilnærming til dem man ledet, og den hadde også vist noen måter man kunne jobbe på. Det å møte elevene på en likeverdig måte, samt ha fokus på det sympatiske ved elevene, var sentrale punkter som lærerne hadde blitt mer bevisst. Det at lærerne var faglig enige om at dette virket fornuftig, og at de faktisk prøvde det ut i praksis, medførte at de også gjorde seg mange erfaringer. Som aksjonsforsker hadde jeg valgt en rolle som aktiv aktør i prosessen, slik Levin og Klev (2002) åpner for. Likevel ble mye av endringsutviklingen overlatt til lærerne selv. Om et stort flertall av lærerne ikke hadde gjort seg positive erfaringer, ville prosessen gått betydelig saktere, og kanskje møtt motstand det ville vært vanskelig å håndtere på en konstruktiv måte. På denne måten klarte lærerne selv å bidra til at motstand som dukket opp ble forstått og møtt på en

måte, som løftet de som møtte utfordringer videre i arbeidet. I denne prosessen så erfaringsdeling og felles refleksjon ut til å være en strategi som både gav god oppslutning, og førte prosessen videre i et tilpasset tempo.

5.1 Relasjoner og det psykososiale skolemiljøet

I følge Spurkeland (2011) er et mulig resultat ved å ha en økt relasjonsorientert tilnærming i all kommunikasjon og samhandling ved skolen, er bedre læringsmiljø. I et miljø preget av gode elevrelasjoner og gode lærer-elev relasjoner, ligger mye til rette for at læring vil skje (Nordenbo mfl. 2008, Hattie 2009). Med andre ord kan man si at et godt psykososialt skolemiljø er et godt grunnlag for økt læringsutbytte. I denne oppgaven er det ikke gjort studier på elevene, kun på lærerne. Likevel kan man trekke frem noen interessante observasjoner, som kan indikere en sammenheng mellom økt grad av relasjonsledelse og positivt skolemiljø. Det ene er lærernes tilbakemelding, som viser at mange nå føler en bedre relasjon til flere av elevene, enn ved oppstart av skoleåret. Observasjoner og tilbakemeldinger indikerer et elevmiljø som har utviklet seg positivt, og som våren 2016 preges av inkludering og større trivsel enn det lærere opplevde i perioden etter skolestart. Denne opplevelsen deles av FAU, som formidlet et tilsvarende inntrykk av elevenes trivsel på skolen. Da elevene ikke er tatt med i undersøkelsen, er det ikke mulig å si noe sikkert om det her er en sammenheng mellom bedre psykososialt miljø på skolen og økt relasjonsfokus hos lærerne, men det kan ikke utelukkes.

Det endelige målet for prosessen er økt motivasjon for læring og økt læringsutbytte hos hver elev. Samtidig er det ikke lagt skjul på at dette er en langsiktig prosess, og verken observasjoner eller tilbakemelding fra lærerne kan si noe konkret om skolen har kommet nærmere sitt mål. En grunn til dette er uten tvil utviklingsarbeidets varighet, som har vært alt for kort til å kunne forvente noen målbare resultater. Samtidig er dette vanskelige faktorer å måle, da det er så mange andre variabler som også spiller inn. Over tid kan man kanskje gjøre observasjoner og målinger, som viser en målbar endring, men i hvilken grad lærernes relasjonsorienterte ledelse har påvirket en slik endring, vil være vanskelig å si. Det

dataene viser er en tendens til positiv endring i lærernes opplevelser av praksis, men hvor varig den er vil tiden vise.

5.2 Avslutning og videreføring

Noen slutninger kan ikke trekkes, men setter man de observasjonene og tilbakemeldingene man får fra praksisfeltet, opp mot teorien til (Nordenbo mfl. 2008, Hattie 2009, Spurkeland 2011) kan det se ut til at denne skolen er på rett vei mot sitt mål om å øke elevenes motivasjon for læring.

Slike endringsprosesser kan være krevende, og på områder som krever mye av hver enkelt lærers personlige involvering og utvikling, vil sannsynligheten for å møte motstand være stor. Det er for tidlig å si om denne prosessen har lyktes, men det ser ut til at noen positive endringer har skjedd, endringer som man må bygge videre på. Prosessens oppbygging, og en utviklingsstrategi basert på erfaringsdeling og refleksjon, ser ut til å ha fungert godt i dette tilfellet. Det at man ikke har presset lærerne til å gjøre ting likt, men hatt en situasjonsbasert ledelsesstrategi, hvor lærerne har kunnet tilpasset tiltakene ut i fra sin egen og elevenes ønsker og behov, kan ha vært medvirkende til at motstanden og uenighetene som har kommet frem underveis ikke har preget endringsarbeidet negativt.

Denne oppgaven har presentert oppstarten av et langsiktig endrings- og utviklingsarbeid. Når jeg nå trer ut av rollen som aksjonsforsker og tilbake i rollen som skoleleder, vil erfaringene jeg tar med meg være av stor betydning for det videre arbeidet. Om skolen når sitt mål om å øke andelen elever som er motivert for læring gjennom hele grunnskolen, vil tiden vise.

6 Referanseliste

Bass, B. M. og Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving – for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget, Bergen.

Carr, W. og Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press, Basingstoke.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G. og Røvik, K. A. (2013). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Coetsee, L. (1999). *From resistance to commitment*. *Public Administration Quarterly*, 204-222.

Farh, J., Liang, J., Chou, L., og Cheng, B. (2008). Paternalistic leadership in Chinese organizations. In C. C. Chen og Y. T. Lee (Red.), *Leadership and management in China: Philosophies, theories, and practices* (s. 171–205). New York, NY: Cambridge University.

George, B., Sims, P., McLean, A. N., og Mayer, D. (2007). *Discovering your authentic leadership*. *Harvard Business Review*, 85(2), 129–138.

Grønmo, L.S. og Onstad, T. (2013). *Opptur og nedtur – Analyser av TIMMS-data for Norge og Sverige*. Akademika forlag, Oslo.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016.

Hersey, P. og Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behaviour*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.

Katz, D. og Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations* (2. utg.). John Wiley, New York.

Kirkhaug R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Universitetsforlaget, Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2015). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Oslo.

Jacobsen, D.I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. 2. utgave. Fagbokforlaget, Bergen.

Levin, M. og Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget, Bergen.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland T. (2013). *Livet i skolen 1*. 2. utgave. Fagbokforlaget, Bergen.

Marsdal M.E. (2011). *Kunnskapsbløffen – skoler som jukser, barn som gruer seg*. Forlaget Manifest, Oslo.

McAllister, D. J. (1995). *Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations*. Academy of Management Journal, 38, 24-59.

Markussen, E., Lødding, B. og Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ – om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. NIFU-rapport 10-2012.

Meyer J. og Allen N. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research and Application*. Sage Publications.

Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget, Oslo.

Møller J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget, Oslo.

Møller J. (2014). *Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv*. I Røvik K.A., Eilertsen T.V. og Furu E.M (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Capellen Damm AS, Oslo.

Nordenbo, S.E. m.fl., Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning, (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*. Oslo.

Norges Juristforbund (2011). *Arbeids- og livsnavigasjon*. Rapport, Norges Juristforbund.

- OECD (2014). Education at a Glance 2014: *OECD indicators*, OECD Publishing.
- Postholm, M.B. (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Cappelen Damm, Oslo.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. og Camerer, C. (1998). *Not so different after all: A cross-discipline view of trust*. *Academy of Management Review*, 23, 3, 393-404.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunnskapsproduksjon i praktiken. I Andersson, B. et. al. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s.50 – 63). Pddesign, Stockholm.
- Røvik K.A. (2014). *Reformider og deres tornefulle vei inn i skolefeltet*. I Røvik K.A., Eilertsen T.V. og Furu E.M (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Capellen Damm AS, Oslo.
- Schindler, P.L. og Thomas, C.C. (1993). *The Structure of Interpersonal Trust in the Workplace*. *Psychological Reports*, 73: 563-573.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical action research for change*. 2. utgave. Thousand Oaks, California.
- Scott, W.R. (1998), *Organizations. Rational, natural and open systems*. Prentice Hall International, New Jersey.
- Spurkeland J. (2012). *Relasjonskompetanse*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.
- Spurkeland J. (2013). *Relasjonsledelse*. 4. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.
- Spurkeland J. (2014). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Spurkeland J. (2015). *Tilpasset ledelse. Kunsten å lede et mangfold av individer*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Steen-Olsen, T. og Eikseth, A.G. (2007). *Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt*. Tidsskriftet FoU i praksis 2007-01-3. Tapir akademisk forlag, Trondheim.

Steen-Olsen, T. og Postholm, M.B. (red.) (2009). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. 2. utgave. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Wadel C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm, Oslo

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education*. Kogan Page, London.

Elektroniske linker:

PISA. <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/>

Aftenposten kronikk 05.09.13. Pisa styrer skoledebatten.

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Pisa-styrer-skoledebatten-7300765.html>.

TIMMS. <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/TIMSS/>

TIMMS og PIRLS. <http://www.timss-pirls.no/>