

Læring for framtiden

Hvordan kan ledelsen sammen med personalet få til en god nyetablering?



Irene Ottøy Kristiansen
Masteroppgave, aksjonslæring for ledere
Fakultet for humaniora, samfunnskunnskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø



Høsten 2013

Forord

Som tema for min masteroppgave valgte jeg endring og endringsledelse. Dette opptar meg, og det ønsket jeg å studere og lære mer om. Underveis i arbeidet tenkte jeg en periode at dette prosjektet var lite representativt for endringer i skolen. Kollegene var positive og entusiastiske og det var lite motstand å bryne seg på. Det kjentes som om endringen var godt i gang, -om ikke vellykket slutført. SÅ kom det nye endringer. Jeg ble minnet om hvorfor jeg valgte å arbeide med nettopp dette temaet. Vi er i skolen kontinuerlig i en endringsprosess. Det blir sjelden slik vi hadde forespeilet oss. Elever og personale flytter på seg, rammebetingelser endres. Det er dette som gjør jobben vår utfordrende og spennende!

Takk til gode kolleger, spesielt dere som har bidratt som informanter. Takk til kommunen jeg arbeider i, ved fagstab skole, som har gitt meg denne spennende utfordringen og muligheten til å studere. Takk til refleksjonsgruppa mi, Arne, Gisle og Kåre Andreas, for oppmuntring og kloke refleksjoner. Takk til min tålmodige familie, Knut Egil, Nils Jørgen, Erik og Ine, som har oppmuntret meg og gitt meg rom til å studere. Takk til veileder, Else Stjernstrøm UiT, for gode innspill og for at du vennlig har dyttet meg videre!

Innhold

Forord	side 3
Innhold	side 5
1. Innledning	side 7
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	side 7
1.1.1 Hva er innføringsklassen ved vår skole?	side 9
1.2 Oppbygging av oppgaven	side 9
2 Metode	side 10
2.1 Aksjonsforskning - Aksjonslæring	side 10
2.1.1 Gjort, Lært, Lurt (GLL)	side 11
2.1.2 Loggbok	side 12
2.1.3 Refleksjon	side 12
2.2 Fokusgruppeintervju	side 14
2.2.1 Intervjuguide	side 15
2.2.2 Informert samtykke	side 15
2.2.3 Metodens styrker og svakheter	side 16
2.3 Forskerrollen	side 17
2.4 Etiske refleksjoner	side 18
2.5 Utvalg	side 19
3 Teori	side 20
3.1 Endring	side 20
3.2 Motstand	side 21
3.3 Endringsledelse	side 22
3.4 Ledelse vs administrasjon	side 26
3.5 Teamarbeid	side 27
3.6 Distribuert ledelse	side 28
4 Aksjonen, oppstart av ny innføringsklasse	side 29
4.1 Planer	side 29

4.2	Bemanning	side 29
4.3	Klassen	side 30
4.4	Erfaringer	side 30
5	Funn	side 32
5.1	Fokusgruppeintervju med lærerne i innføringsklassen	side 32
5.1.1	Oppstart	side 33
5.1.2	Team	side 34
5.1.3	Behov for tid	side 35
5.1.4	Refleksjon	side 35
5.1.5	Integrering	side 36
5.1.6	Lurt	side 37
5.1.7	Ledelse	side 38
5.1.8	Hva vi vil endre til neste år	side 39
5.2	Hva som leses ut av teamreferater og loggboknotater	side 40
6	Mine funn sett i lys av teori	side 42
6.1	Informasjon	side 42
6.2	Motstand	side 43
6.3	Tid	side 44
6.4	Team	side 45
6.5	Initiering, implementering, institusjonalisering	side 46
6.6	Aksjonslæring	side 47
6.6.1	Refleksjon	side 48
6.7	Endringsledelse	side 49
6.8	Distribuert ledelse	side 49
7	Konklusjon	side 51
7.1	Veien videre	side 51
	Litteratur	side 55
	Vedlegg, informert samtykke	side 57

1 Innledning

Da jeg valgte tema for min oppgave var det med bakgrunn i at jeg er opptatt av endring og ledelse av endringsprosesser i skolen. Endringer kommer jevnt og ujevnt, noen er ønsket og andre ikke. Jeg har i årenes løp vært med på utallige endringsprosesser. Flere vellykkede, og andre mindre vellykkede. Jeg har opplevd utfordringer og motstand. Og flere ganger har jeg lurt på hvorfor det som skjer skjer. Skolen vår har nylig gått i gang med et nytt «prosjekt», en innføringsklasse for fremmedspråklige elever, som er nye i landet. Vi hadde liten tid fra vi begynte på arbeidet til vi skulle i gang med den nye klassen. Dette er ofte hverdagen i skolen. Jeg har hatt en gylden mulighet til å observere endringen på nært hold, reflektere, studere litteratur, intervju kolleger som har stått og står midt oppe i det, og en mulighet til å se det hele i lys av det litteraturen kunne fortelle meg. Det er derfor oppstart av en ny innføringsklasse som er aksjonen jeg har brukt som utgangspunkt for denne masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg er inspektør på en ungdomsskole i en større by. På grunn av plassmangel på naboskolen ble vår skole bedt om å overta kommunens innføringsklasse (IK) på ungdomstrinnet fra august 2012. Til da hadde vi hatt noen få elever med fremmedspråklig bakgrunn ved vår skole. I tillegg hadde vi hatt nyankomne fremmedspråklige elever, som ikke fikk plass i innføringsklassen og derfor gikk hos oss som nærskole. Vi har flinke lærere som har tatt utfordringen med disse elevene i ordinære klasser på en forbilledlig måte. De har utredet, undervist og lyktes godt med å lære elevene norsk – og å integrere dem i skolen. Det vi skulle i gang med var likevel nytt for oss. Jeg ble prosjektleder for oppstart av klassen.

Vi stilte oss mange spørsmål som; Hva måtte vi forberede og framskaffe av rom og materiell? Hvordan skulle klassen administreres? Hvor mange nyansatte ville vi trenge? Hva måtte til for å få en god oppstart og et godt tilbud for elevene? Hvordan skulle undervisningen skje og hvordan skulle denne forberedes? Hvordan skulle vi integrere klassen opp mot skolens øvrige klasser? Hvordan skulle vi unngå at klassen og personalet ble en satellitt fjernt fra skolens opprinnelige elever og personale? Hva trengte personalet? Hvilke prosesser skulle vi gjennom

ved en nyetablering? På bakgrunn av disse undringene ble problemstillingen:

Hvordan kan ledelsen sammen med personalet få til en god nyetablering?

Vi har hatt godt samarbeid med skolen som tidligere hadde ansvar for klassen, med barneskolen som har innføringstilbud, med senter for flerspråklige barn og unge (FBU) i kommunen og kommunaldirektørens fagstab. Det ble likevel hele tiden understreket fra FBU og fagstab at vi skulle tenke helt nytt. Vi skulle starte et nytt tilbud på vår måte. Jeg var opptatt av at klassen skulle bli en del av det øvrige tilbudet på vår skole, at elevene skulle integreres og ikke skulle gjøre seg negativt bemerket i miljøet, at personalet skulle bli sett på på lik linje med andre kolleger, og at hele kollegiet til enhver tid skulle være informert om hvor langt vi var kommet og hva som ble bestemt.

Tiden gikk fort fra vi fikk vite om overtakelsen til vi faktisk skulle starte opp. Det var mye som skulle på plass; ansettelse, innkjøp, innredning av rom og de første planene skulle legges. Vi måtte lage rutiner for mottak, kartlegging og testing, og sette oss inn i begreper, språknivåer, lovverk og læreverk. Vi ansatte gode lærere og -miljøpersonale. Rommene ble flotte, de første planene lagt og materiell hadde vi fått rikelig av fra «avgiverskolen». Personalet er vår viktigste ressurs, og jeg ønsket å legge til rette for at de skulle arbeide godt sammen, gjøre IK til sitt prosjekt og hele skolens prosjekt. Jeg ønsker at vi skal ha det kjekt på jobb, men ikke så kjekt at vi glemmer at læring er hardt arbeid. På den annen side skal vi ikke arbeide så hardt at vi glemmer å ha det kjekt! (Fritt etter Stjernstrøm, 2011) En av de nyansatte lærerne kom fra den tidligere innføringsklassen. Hun var en stor ressurs i kollegiet og hadde erfaring som gav de andre trygghet. Denne erfaringen ville vi benytte oss av, samtidig som vi ville skape vår egen modell. Jeg var opptatt av at alle skulle få komme med sitt og få et eierforhold til etableringen.

Gjennom å studere prosessen på nært hold, hadde jeg et håp om at jeg ville lære noe som også kunne brukes i framtidige endringsprosesser.

1.1.1 Hva er innføringsklassen ved vår skole?

En innføringsklasse er en mottaksklasse for elever som nylig har flyttet til Norge. I vår klasse har elevene kommet til landet i løpet av sommerferien eller det skoleåret vi er inne i. Elevene bor i hele kommunen og går i klassen i inntil ett år før de går over til sin hjemmeskole eller ut i videregående skole. Alle er mellom 13 og 16 år, og kunne gått i vanlig 8., 9. eller 10.klasse. Det er elevens foresatte som har søkt om at ungdommen deres skal gå hos oss og ikke i ordinær klasse. Elevene går full dag på skolen og har en timeplan med alle skolens fag, selv om det er norsk språk og norske fagbegreper som er hovedfokus. Målet er at elevene etter dette året skal nå læreplanens nivå 2 til 3 og beherske det norske språket slik at de klarer seg godt i ordinære klasser. Elevene i klassen kommer fra hele verden. En del er barn av arbeidsinnvandrere fra vestlige land, en del er flyktninger og asylsøkere. I tillegg har vi elever som kommer som enslige mindreårige asylsøkere. Flere har god skolebakgrunn og mangler bare det norske språket før de kan fortsette sin utdanning i Norge. Noen av elevene har lærevansker eller andre utfordringer, akkurat som norske elever. Vi har også elever som aldri har gått på skole og er analfabeter, og enkelte elever som kommer med traumer som gjør at læring er vanskelig i en periode. I kommunen vår er det to skoler som tar imot nyankomne elever i grunnskolen, en barneskole og vår ungdomsskole. Det ble i oppstarten sagt til oss at det var 20 elevplasser i innføringsklassen på ungdomstrinnet. Ved skoleårets slutt kunne vi likevel notere oss at vi hadde hatt 38 elever innom, men aldri flere enn 27 elever om gangen. Elevene var fra 19 land og snakket 21 forskjellige språk. 13 av elevene var alene fra sitt land/språk og noen kunne heller ikke kommunisere med andre på et felles språk før de lærte norsk. Det var 29 gutter og 9 jenter innom klassen.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I den første delen av oppgaven vil jeg greie ut om metodevalget mitt. Deretter beskriver jeg teorier som er relevante for problemstillingen min. Jeg vil så presentere aksjonen, oppstart av innføringsklassen. Videre vil jeg legge fram hva jeg har fått tilbakemeldinger om gjennom samtaler og intervju med lærerne i klassen, samt noe av det jeg har notert i loggen i løpet av året. Jeg vil reflektere omkring erfaringer og tanker vi har **gjort** oss og se disse i lys av teori. Til slutt vil jeg si noe om hva jeg har **lært** og hva jeg tror kan være **lurt** å gjøre i fortsettelsen.

2 Metode

Metode-begrepet er utledet av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Målet mitt har vært å lære noe om hvordan vi best mulig kan gjennomføre endringsprosesser. Jeg har studert litteratur om emnet parallelt med at jeg har ført loggbok i forbindelse med aksjonslæring. For å få grundigere kunnskap om hvordan lærerne opplever endringen valgte jeg kvalitativt fokusgruppeintervju som metode.

2.1 Aksjonsforskning – Aksjonslæring

Første del av ordene *aksjonsforskning* og *aksjonslæring* sier noe om at det finnes en aksjon, en aktivitet, noe som blir gjort. Andre del av ordene forteller om at dette noe blir studert, forsket på og lært av. Begrepene er beslektet med erfaringslæring, men bærer større preg av forskning og bevisste studier av erfaringene. Aksjonsforskning preges av at den som forsker er tett på feltet og aktøren(e) i feltet. Det samme gjelder for aksjonslæring. Tiller (1999, s. 47) definerer aksjonslæring «som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe.» «Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror.» (ibid., s. 38) En aksjonsforsker er ikke langt fra det som skjer, aksjonen, men er i feltet sammen med dem som er der. Han eller hun benytter forskerteknikker, men er ikke redd for å påvirke aksjonen. Aksjonsforskning og aksjonslæring er to begreper som omtaler det samme. En kan likevel skille mellom begrepene ved å si at aksjonsforskning brukes der det er en ekstern forsker som kommer inn i feltet og aksjonslæring er mest brukt i prosesser der en som alt er i miljøet forsker i sitt eget miljø. Det er samme krav til systematikk og teknikk i begge tilfeller. En forsker vil stille strengere krav til dokumentasjon, selv om begge resultater skal være etterprøvbare. En forsker handler ofte på vegne av andre, mens en som arbeider med aksjonslæring forsker mest for egen del, for at en selv eller organisasjonen skal lære av funnene. Med utgangspunkt i et problem, en utfordring eller et forbedringsområde, handler en, stopper opp, merker seg, studerer, reflekter og handler på nytt. Hele tiden for å lære av det en erfarer, for å gjøre det bedre neste gang. Aksjonslæring er et forskningsopplegg mer enn en metode. Tiller (1999, s. 51) understreker at «Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av

kunnskap, generere læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens.»

I prosessen med oppstart av innføringsklassen hadde vi en gylden mulighet til å observere det som skjedde, erfare og reflektere. Aksjonslæring var godt egnet som innfallsvinkel for å lære av det vi erfarte. Dette var vår første opplevelse med IK og vi så det som skjedde med friske øyne. Vi hadde flere nyansatte som kunne gi oss innspill på hvordan skolen framsto som arbeidsplass. Det var i denne perioden at alt opplevdes for første gang og lærerne kunne komme med ”uhilda innspill”. Kotter (1999, s. 9) sier «Jo bedre en hammer har tjent en i fortiden, jo mer ser alle nye problemer ut som spiker» (min oversettelse). Han understreker at hver nye utfordring krever sin refleksjon. Erfaringer vi gjorde underveis kunne vi likevel lære av og ha nytte av i lignende prosesser videre. Derfor var det viktig å stanse, legge merke til, reflektere og drøfte.

2.1.1 Gjort, Lært, Lurt (GLL)

Gjennom studiet i aksjonslæring for ledere, har jeg for alvor fått øynene opp for forholdet mellom refleksjon og læring, og refleksjonsverktøyet Gjort-Lært-Lurt (Tiller 1999) har vært en naturlig del av utviklingsarbeidet. Hva var det vi *gjorde*? Vi la merke til hva det var som skjedde, hvordan noe ble igangsatt, utført og mottatt. Hvordan virket det, hva utløste handlinger og reaksjoner? Hva *lærte* vi av det vi så/observerte? Forsto vi noe umiddelbart? Fikk det som skjedde eller ikke skjedde oss til å reflektere i etterkant? Kunne vi trekke noen slutninger, eller kunne vi lære noe av det som skjedde? Hva skjedde ikke? Og hvorfor? Hva var *lurt* å gjøre i fortsettelsen? Hva skulle vi fortsette med og hva skulle vi endre?

I skolen er det et høyt tempo. Vi har alltid elever og personale som krever, – og fortjener, oppmerksomhet. Vi kan ikke bare legge dem til side og si at vi tar tre måneder fri for å lage planer og strategier. Slik må det være. Desto viktigere er det da å jevnlig ta seg tid til refleksjon, alene, sammen med kolleger, og med eksterne veiledere. Å benytte refleksjon kan være en god måte å drive skoleutvikling og endringsarbeid på. Vi stopper opp, reflekterer og tar hensyn til det vi finner i det videre arbeidet. En kan arbeide systematisk med GLL, notere jevnlig i en bok eller et skjema, under overskriftene «Hva *gjorde* vi?» «Hva *lærte* vi av dette?» og «Hva er *lurt* å gjøre neste gang?». En slik refleksjon kan med fordel tas opp og være tema på hvert prosjektmøte.

2.1.2 Loggbok

Nærheten en har til feltet i aksjonslæringen kan være utfordrende. En kan se seg blind på noe eller ikke ha tilstrekkelig avstand til å se hva som er hva. Nettopp derfor er det viktig å stille seg spørsmålene hva har jeg gjort, hva har jeg lært og hva er lurt å gjøre videre? Til god hjelp i denne prosessen er en loggbok, en bok som kan føres systematisk eller sporadisk, og være en jobbrelatert dagbok der en skriver ned umiddelbare tanker om hverdagen og prosjektet.

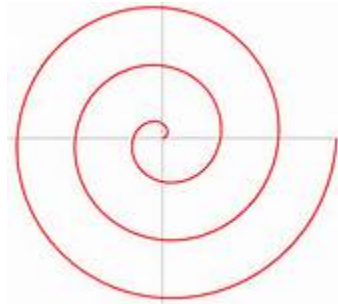
«Mønstre og regulære trekk i dagliglivet framtrer gjennom skrivingen. Hverdagens dominante trekk blir tydeligere...Gjennom skrivingen dokumenteres virksomheten, og dens konsekvenser.» (Tiller, 2006, s. 53) Gjennom senere å lese loggboken får en avstand til det en selv har erfart og skrevet, og en kan oppleve å se noe som først ikke var så synlig og tydelig, se sammenhenger, konsekvenser og løsninger. En kan på en fin måte også fange øyeblikket og sette det på trykk, slik at en måneder senere kan lese hvordan en tenkte uten at dette i teksten er farget i etterpåklokskapens lys. Ny kunnskap og nye erfaringer vil likevel kunne kaste nytt lys over utfordringer, slik at en ser sammenhenger og løsninger en ikke først så. I starten kan det være smart å tidfeste når loggboka skal brukes, for eksempel en gang pr dag, eller en gang pr uke. Blir det ikke satt på agenda, kan det ofte være vanskelig å prioritere tid til noe som ikke MÅ gjøres.

Det å skrive ned tanker kan for mange også ha en god, mentalhygienisk effekt. En får noen minutter for seg selv med egne tanker, en får sortert, ryddet og klarnet hodet. Dette gir et godt utgangspunkt for senere refleksjon alene eller sammen med andre.

2.1.3 Refleksjon

Gjennom refleksjonen fokuserer en på ett og samme tema, som en kretser rundt i større og større sirkler. En unngår forhåpentligvis å bevege seg fra tema til tema, men lærer mer om-, og forbedrer praksis sammen. Vi får en spiralbevegelse, der vi gjentar aksjon, observasjon, refleksjon og utvikling. (se modell neste side)

Aksjon (gjort)

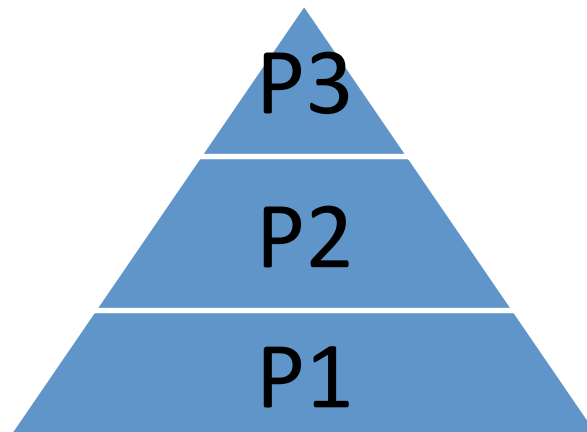


Utvikling (lurt)

Observert (notater i logg)

Refleksjoner (lært)

Lauvås og Handal (1990) understreker også viktigheten av refleksjon. De beskriver tre nivåer i begrunnelse for menneskers atferd og handlinger. Grovt sagt kan vi si at P1 nivå beskriver handlingen, P2 teori-og praksisbaserte begrunnelser og P3 etiske begrunnelser. P1 er alt som gjøres nesten uten at vi tenker oss om. «Slik har jeg nå alltid gjort det, og det samme gjorde mine foreldre. Det har fungert tidligere.» P2 representerer det vi gjør ut fra hva vi har lest, lært og erfart, mens P3-handlinger er et resultat av at vi har reflektert og overveid forskjellige løsninger. Vi handler ut fra våre verdier. Dette kan illustreres ved hjelp av følgende figur:



Praktisk yrkesteori (PYT) Lauvås og Handal, (1990)

I en travel hverdag kan en ofte havne på P1 avgjørelser. En gjør som en alltid har gjort og reflekterer ikke mer over hvorfor. Ønsket er at vi oftere skal komme opp på et P2-nivå («Dette lærte jeg ut fra forrige gangs erfaringer.») og et P3-nivå («Det er dette jeg tror på, det stemmer med mitt menneskesyn og er faglig begrunnet»). Det er viktig i endringsprosesser at vi stopper opp og reflekterer både over det vi daglig står i og over valg vi skal ta i framtiden.

2.2 Fokusgruppeintervju

Jeg valgte halvstrukturert fokusgruppeintervju som metode. «Fokusgrupper er en form for fokuserende gruppeintervjuer der en mindre gruppe mennesker møtes for på forskerens oppmodning å diskutere et gitt emne med hverandre» (Wibeck, 2011, s. 7, min oversettelse)

«Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.» (Kvale og Brinkman, 2010, s. 21) Det pekes på tolv aspekter ved det kvalitative

forskningsintervjuet: Tema for intervjuet er intervjupersonens egen *livsverden*. De innehar den informasjonen intervjueren ønsker å ta del i. Intervjueren har som formål å fortolke *meningen* i det som blir sagt, innhente *kvalitativ*-, og ikke kvantitativ kunnskap.

Intervjuformen begrenser antall intervjupersoner og dette gjør at en ikke vil få materiale som kan framstilles statistisk. Det er heller ikke det intervjueren er ute etter, men mer betydninger svarene har for enkeltmennesker. En skal samle inn beskrivelser (*deskriptivt*) og *spesifiserte* hendelser og meninger. Intervjueren skal være *bevisst naiv* og *fokusert*, stille presise spørsmål som får intervjupersonene til å fortelle om noe som for dem er selvsagt, men kan være nytt og ha stor interesse for intervjueren. I tillegg må intervjueren være klar over at ulike *følelser* kan oppstå i forhold til tema avhengig av hvem som omtaler det, og hvordan en legger det fram.

Et intervju er en *interpersonlig situasjon* og det er et mål at intervjupersonen også skal komme fra møtet med en *positiv opplevelse*. (Kvale og Brinkmann, 2010) Et

fokusgruppeintervju er en samtale og mer enn en samtale. Den er initiert av en forsker som ønsker å finne ut mer om et emne. I tillegg har en informanter som deler tanker og synspunkter med seg, om et emne som står dem nært. Tiller (1999, s. 66) oppsummerer kvalitative forskningsintervju til å ha følgende kjennetegn:

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

2.2.1 Intervjuguide

Når en inviterer til et fokusgruppeintervju forbereder en intervjupersonene på hva de skal snakke om. En kan gjerne dele ut en *intervjuguide* (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 143) på forhånd eller i oppstarten av intervjuet. Dette skrivet er laget i forkant og inneholder rammene for intervjuet. Intervjuguiden er viktig i forberedelsene. Ulike mennesker trenger ulik tid til å tenke seg om og forberede seg til å svare. En er ikke ute etter å overraske intervjupersonene. Det er fornuftig å la dem komme på sporet av det de skal snakke om før intervjuet. De skal ikke sitte med en følelse av å dumme seg ut og å ikke komme med gode nok svar. Målet for intervjuet må være klart for intervjupersonene på forhånd. På den måten kan alle parter komme til intervjuet med liknende forventninger og alle vil etterpå kunne si noen om hvorvidt forventningene er innfridd. Intervjuguiden kan også bidra til at det blir et godt og fullstendig intervju ved første forsøk. Tid oppleves som et knapphetsgode, og det er i første omgang intervjueren som er interessert i denne samtalen/dette intervjuet. Det ville vært uheldig å måtte ta intervjuer om igjen fordi intervjueren ikke var godt nok forberedt, eller ikke fikk godt nok tak i hva intervjupersonene mente. Å være uerfaren med å intervjuere kan være en svakhet. Det understrekes at ”kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om tema.” (Kvale og Brinkmann, 2010, s.99) Intervjukunsten kan man ikke lære seg ut fra en manual. Den omtales som et håndverk som læres gjennom mesterlære og i et fellesskap av praktikere (Ibid, s. 103) Intervjuguiden vil derfor være en støtte også for intervjueren.

2.2.2 Informert samtykke

Det er god forskerpraksis å gi intervjupersonene tilstrekkelig informasjon om hva de medvirker i. Et informert samtykke er et samtykke som blir gitt etter at en har nok informasjon til å vite om en ønsker å gi sitt samtykke. I forbindelse med et fokusgruppeintervju vil det være naturlig å informere om hvem som er ansvarlig for intervjuet, hvem som får tilgang til opplysningene og hvordan disse oppbevares og brukes. Det er vanlig at intervjupersonene også blir informert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Informert samtykke utformes som et skriv som både intervjuer og intervjupersonen skriver under på.

2.2.3 Metodens styrker og svakheter

I et fokusgruppeintervju setter en i gang tanker hos hverandre og en kan oppleve å komme på noe en først ikke tenkte på. Det kan føre til nye tanker, at erkjennelser oppstår og en kommer på mer enn en kanskje ville gjort om en ble intervjuet alene. Andres utsagn kan sette en på sporet av nye tanker og refleksjoner, som igjen kan utløse noe hos naboen. Tilsvarende kan en oppleve at andres tanker gir retning for ens egne. Samtalen går i *en* retning, og berører noen momenter, mens andre momenter blir overdøvet eller glemt. Her må intervjueren komme med sine oppfølgingsspørsmål og søke å dirigere samtalen i en ny retning.

En annen utfordring ved denne metoden kan være transkribering av intervjuet. Det kan være vanskelig å skjelve hva som blir sagt dersom flere snakker i munnen på hverandre. Det kan også være vanskelig å være ordstyrer og forsker på samme tid. En vet ikke på forhånd hvilke gruppemekanismer som kan oppstå. Det finnes alltid uformelle ledere i grupper, og disse kan være retningsgivende i forhold til hva som blir samtaleemne, hvor mye som sies og hvem som uttaler seg. Dette kan være både hemmende og fremmende for intervjuet. Jeg gjorde intervjuet etter at lærerne hadde fungert som et team i åtte måneder. De var sannsynligvis i en fase som teorien beskriver som «norming» (se kap. 3.5), de hadde avklart rollene seg i mellom, og teamtilhørigheten var sterk. Det ble gitt uttrykk for at det var samstemthet dem imellom, og pronomenet «vi» ble brukt oftere enn «jeg». Det å bli intervjuet sammen kan selvsagt føre til at noe ikke blir sagt. Frykt for å ødelegge idyllen, eller såre en kollega kan føre til at noe forblir usagt. Jeg opplevde i mitt intervju at lærerne fortsatte på hverandres setninger, og at når en kom med et nytt moment så ble det lyttet oppmerksomt til dette. Transkribering ble ikke et problem, da dette ble gjort kort tid etter intervjuet, og opptaksutstyret gjorde det lett å stoppe underveis og lytte om igjen.

Å skulle forske på sin egen arbeidsplass kan også bli en utfordring. I tillegg til at en kan være forutinntatt og blind for egen kultur, kan et ujevnt styrkeforhold mellom ledelse og personale oppleves negativt. Alver og Øyen (1997, s. 34) sier noe om forskerrollen som stadig blir mer spesialisert. «...som igjen kan føre til at de vet mer og mer om mindre og mindre områder. Det å forske kan billedlig talt være som å sitte i en silo. Det blir stadig flere siloer, og de blir smalere og smalere- og kanskje høyere og høyere.» Dette kan også gjelde for informantene, som vet mye om sin egen situasjon og mindre om andres og helheten. På tross av dette gir intervjuene forskeren uansett flere virkelighetsforståelser i tillegg til hans eller hennes egen.

Det å ha få informanter kan også være en svakhet. Informantene kan i følge det *informerte samtykket* når som helst trekke seg, og jeg kunne fått færre informanter enn planlagt.

Anonymitet kan være vanskelig å oppnå med få intervjupersoner. Spesielt gjelder dette når en, som i mitt tilfelle, har valgt et tema som er så lite generelt. Det er ikke mange klasser av denne typen i vår kommune, og derfor er informantene mine lett gjenkjennelige innad i kommunen. Så lenge kommunen er anonymisert vil det ikke være samme problem utenfor kommunen.

En vil ikke etter noen få intervjuer kunne generalisere, noe som heller ikke er nødvendig. Når en får kjennskap til hva noen mener, kan en få en indirekte kjennskap til flere. Alle mine informanter er del av grupperinger på arbeidsplassen, så hva mine informanter tenker og mener kan gjenspeile hva flere tenker og si noe om hva som rører seg i kollegiet. Informantene reflekterer eller har kjennskap til de syn som er representert på arbeidsplassen. Vi lever og arbeider ikke isolert, men i en sammenheng.

En styrke med intervju, er at intervjueren kan spørre, få svar, gjenta og få bekreftelser. På denne måten kan en unngå misforståelser og mistolkninger. Misforståelser kan muligens lettere oppstå når man gjør bruk av intervjueskjema og i observasjoner. En vil kunne gå dypere og få mer nyanserte svar ved et intervju enn hva en ville fått ved bruk av spørreskjema. Tilstedeværelse er en annen styrke. Intervjueren er fysisk til stede sammen med intervjupersonene og kan bekrefte og trygge disse i forhold til svarene de gir. Intervjueren kan bruke alle sanser og få tilgang til mer informasjon gjennom blikk, kroppsspråk og stemmebruk.

2.3 Forskerrollen

Når en skal studere eller forske på noe som er så nært en selv som det ens arbeidsplass er, må en stille seg spørsmålet om det er mulig. Ville jeg finne ut noe nytt? Ville jeg være for forutinntatt? Ville jeg få opplysningene jeg trengte fra intervjupersonene/informantene? Ville det vært bedre å heller hatt en anonym spørreundersøkelse?

Det å forske i egen kultur er noe helt annet enn å forske i en fremmed kultur eller fremmed land. Det kan synes lettere i og med at en snakker språket og forstår sjargong og fagterminologi, kjenner mennesker og rutiner. Likevel er det nettopp dette som gjør det så

utfordrende. Whitehead sier at «Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious» (Wadel, 1991, s. 19) Det at jeg skulle forske i min egen kultur, kunne gjøre meg *kulturblind* (Fossåskaret m.fl. 1997, s. 73) Samtidig sier Wadel (1991) at feltarbeid som utføres i ens eget samfunn, ikke nødvendigvis innebærer studier av egen kultur. Det finnes flere kulturer og virkelighetsoppfattelser på en arbeidsplass. Gjennom intervjuene hadde jeg en mulighet til å bli kjent med andre forståelser enn min egen. Det at jeg intervjuet noen som tidligere ikke har blitt hørt, gav meg noen nye stemmer, nye synspunkter og nye sannheter. Nettopp fordi vi kjenner en kultur så godt, er det også slik at vi ikke kjenner den. Vi ser oss blinde på det som skjer og har sluttet å reflektere over hvorfor det skjer. «Den som leter, den finner, men ikke alltid det den leter etter.» (Arne Garborg, 1851 - 1924) Tiller (2011, s. 42) snakker om et «glasstak», og tenker seg at en går opp på dette glasstaket for å få oversikt over sin egen organisasjon. Jeg var spent på hva jeg ville få se. Ville jeg klare å invitere med meg kollegene opp på «glasstaket»? Ville mine spørsmål klare å åpne øynene deres? Ville de åpne mine?

2.4 Etiske refleksjoner

”Det regnes som god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på..... hva forskningen innebærer... uten å ha gitt sitt eksplisitte samtykke til medvirkningen” (Alver og Øyen, 1997, s. 102) Intervjupersonene mine ble tidlig informert om at jeg ville studere oppstart av innføringsklassen i forbindelse med mitt masterstudium. I tillegg undertegnet de før intervjuet et *informert samtykke* der de ble informert om intervjuet, om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg. De ble informert om undersøkelsens overordnede formål. Slik sikret jeg meg at de involverte deltok frivillig. Jeg meldte prosjektet mitt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), men fikk tilbakemelding om at prosjektet ikke medførte meldeplikt etter personopplysningsloven. Elevene i klassen ble ikke informert om arbeidet mitt. Det fant jeg ikke nødvendig da det var det praktiske rundt oppstart og refleksjonen rundt arbeidet som var tema, ikke elevene og det som skjedde i klasserommet.

Anonymitet er som nevnt en utfordring. For lesere fra andre kommuner vil det ikke være mulig å spore intervjupersonene mine, men innad i kommunen vil det være svært enkelt. Jeg

har ikke navngitt intervjupersonene. Jeg har heller ikke sitert personene enkeltvis. På denne måten kan en kjenne igjen hvem jeg har intervjuet, men ikke hva hver enkelt har sagt.

Et annet aspekt som er viktig å ta med seg er at intervjupersonene kan kjenne seg framstilt og feilsitert. De kan i verste fall kjenne seg uthengt og misbrukt. Jeg forsikret dem at intervjuet ville bli slettet etter at det var brukt i oppgaven og at de ville få anledning til å lese hva jeg hadde skrevet, slik at de kunne korrigere og gi meg tilbakemelding dersom de var blitt misoppfattet eller feilsitert.

2.5 Utvalg

Jeg valgte å intervju de tre lærerne som hadde hovedansvaret for undervisningen i innføringsklassen, fordi disse hadde hoveddelen av stillingen sin knyttet til klassen og var de som best kunne svare på det jeg lurte på. Alle var nye ved skolen, og dette gav meg en mulighet til å se skolen utenfra, med friske øyne. Det var også disse tre som best kunne fortelle meg om hvordan oppstart hadde vært.

3 Teori

Det er skrevet mye klokt om ledelse, endring og endringsledelse. Jeg har valgt faglitteratur som beskriver tema som har vært aktuelt for meg i min aksjon.

3.1 Endring

Endring kan defineres som det å gå fra en tilstand til en annen. I følge Jacobsen (2006, s. 39) vil «Endring.... dermed være noe som har funnet sted når man kan spore til dels betydelige forskjeller i tilstander på to tidspunkt.» Vi vet at det hele tiden lever og beveger seg i skolen og at endringer tar tid. Det å skulle registrere at tilstanden er endret kan være en utfordring. Arbeidet vil ha mange fasetter og det er mange små tegn på at endringen er i gang før det er vellykket gjennomført og etablert som «slik gjør vi det hos oss». Enkelte endringer arter seg mer som en revolusjon enn evolusjon, og da er det ikke vanskelig å finne ut om de har skjedd. I disse prosessene skjer det også andre endringer i organisasjonen, som følge av den opprinnelige endringen. Vanligvis vil en endringsprosess bli gitt, og ta tid.

Perioden fra en starter på en endringsprosess til denne er slutført kan deles opp i faser som glir over i hverandre. Disse kan kaller bla. Ertesvåg (2012)

- a) initieringsfasen
- b) implementeringsfasen
- c) institusjonaliseringsfasen

Initieringsfasen omfatter alle de forberedelsene som blir gjort før selve tiltaket settes i gang (ibid., s. 22). Behovet for og ønske om endring i skolen kan komme fra personalet selv, fra ledelsen, fra kommunen eller departementet. Alt etter hvem som har initiert endringen vil dette ha betydning for hvordan de neste skrittene tas. Spørsmål som bør stilles kan være: Hvem ønsker endringen? Hvem vil bli involverte? Er vi klare for en endring? Har vi tidligere erfaringer med endringsarbeid? Hvordan er endringskapasiteten på arbeidsplassen? «En av de viktigste årsakene til at en ikke lykkes med et endringsarbeid, er at de som skal gjennomføre arbeidet ikke i tilstrekkelig grad opplever et behov for endringen.» (ibid. S. 24) Litteraturen omtaler også «readiness», som sentralt i initieringsprosessen. De involverte må kjenne at de er klar for en endring. De må se behovet, og også kjenne at de har motivasjon og overskudd til å

gå gjennom denne prosessen. Endringskapasitet er et annet begrep som brukes. Det er viktig å se på om kollegiet har det som skal til, eller om det behøves mer informasjon, tid, kunnskap eller støtte for å lykkes med å gjennomføre en endring.

I *implementeringsfasen* er det at selve endringen settes i gang. Det kan være en glidende overgang mellom initiering og implementering, men Ertesvåg (2012, s. 28) sier at en «gjærne regner implementeringsfasen fra det tidspunktet der elevene blir introdusert for tiltaket». Hun fortsetter; «Skoler som har gjort et grundig arbeid i initieringsfasen, vil være bedre rustet til å møte utfordringene i implementeringsarbeidet. Til tross for grundig forarbeid kan en likevel oppleve motstand i personalet når arbeidet skal gjennomføres og de tilsatte opplever hva arbeidet faktisk innebærer.»

Det kan noen ganger være utfordrende å holde trykket oppe i *institusjonaliseringsfasen* eller videreføringsperioden. Endringsarbeid tar tid, litteraturen antyder alt fra 3 til 10 år. Det er derfor viktig at en opprettholder fokuset på endringen og målet, sørger for faglig påfyll, tid til refleksjon og samarbeid, forventer fornyelse og utvikling. Det er naturlig at det vil bli utskifting i personalet i perioden. Nye kolleger må informeres og kurses, de bør få fadder eller mentor, veiledes i arbeidet, og få del i utviklingen på arbeidsplassen. En må også være bevisst i forhold til andre prosjekter og endringer som settes i gang. Hva er forenelig? Hva er pålagte endringer? Hva kan vente? Kan noe kuttes ut eller erstattes?

3.2 Motstand

Alle organisasjoner består til syvende og sist av enkeltmennesker. Noen av disse vil stille spørsmål ved, eller motsette seg endringer. Yukl (2002) lister opp årsaker til motstand mot endring:

- Manglende tillit til dem som foreslår endringen.
- Manglende tro på at endringene er nødvendige.
- Manglende tro på at endringene lar seg gjennomføre.
- Motstand fra medarbeidere som er engstelige for å tape inntekt, goder eller jobbsikkerhet.
- Omkostninger som påløper i omstillingsperioden.
- Frykt for å mislykkes.

- Tap av makt og status for enkeltpersoner og underavdelinger.
- Trusler mot verdier og idealer.
- Uvilje mot innblanding. (Skandsen mfl. 2011, s. 127)

I tillegg kan medarbeidere finne endringer for tidskrevende eller skremmende. Det er naturlig med en viss frykt for det ukjente. Arbeidstakere kan være usikre på sin plass eller rolle etter endringen, og usikre på sin verdi for bedriften. Det kan bety omrokninger i forhold til teamsammensetning og uskrevne avtaler kan trues. Flere har ikke overskudd til noe nytt eller de har uheldige erfaringer med tidligere endringer. Selv om mange vil være med fra første stund er det viktig å vie dem som kjenner- og eller yter motstand mot endringer oppmerksomhet. Noe motstand kan være bra. Spørsmål reises og svar kan oppklare misforståelser og dermed motvirke motstand. De som initierer endringen har som oftest hatt god tid til å bli kjent med hva som skal skje. Denne tiden har ikke medarbeiderne fått. Spørsmål som stilles gir dem tid til å stille seg inn på noe nytt, og gir mulighet for flere oppklarende spørsmål og svar. Spørsmål kan også føre til at nye opplysninger kommer fram, og føre til at en unngår problemer med oppstart.

3.3 Endringsledelse

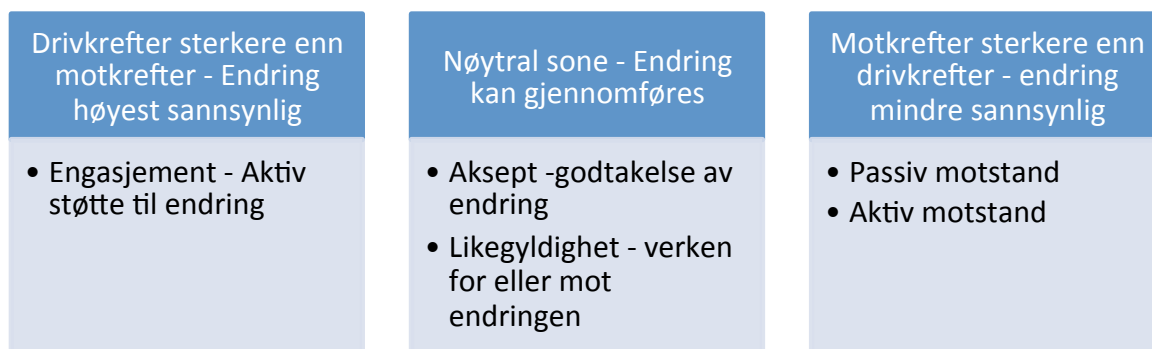
Når en opplever motstand råder Kotter (1999, s. 37 - 44) ledere til å

- gi ut informasjon og snakke om endringene på forhånd
- gi emosjonell støtte
- gi etter for noen forhandlinger
- gi medarbeiderne en oppgave i endringsarbeider
- dersom ikke annet går, tvang eller omplassering (min oversettelse)

Det at kollegiet har kunnskap om hva som skal skje, og opplever emosjonell støtte, listes opp som de første punktene. Kunnskap hindrer misforståelser og frykt for det ukjente og emosjonell støtte kan hindre usikkerheten som følger med det å begi seg ut i noe ukjent. Ved å gi etter for noen forhandlinger vil en unngå at medarbeiderne kjenner seg overhørt og overkjørt. De kan få del i endringen, gehør for egne ideer og større eierforhold til endringen som skal finne sted. Oppgaver vil også gi eierforhold. Det er gjennom samarbeid en bygger

lagånd og fellesskapsfølelser. Er flere med på tanken om hvordan det skal bli, så er sjansen for å lykkes større enn om det bare er noen få som har ideene. Likevel er det en erkjennelse at det ikke alltid er slik at alle skal være med videre. Mennesker kan ha forskjellige grunner for at de ikke kan gå inn på en endring. Det kan være familiære- eller helsemessige grunner som gjør at en ikke har kapasitet, eller verdier og overbevisninger som gjør at en ikke ønsker endringen. I noen tilfeller må en si fra at dette må du være med på, i andre tilfeller er det best for enkeltmennesker eller bedriften at noen ikke blir med på endringen. Da kan omplassering være en løsning.

Jacobsen (2006, s. 217) har videreutviklet Kurt Lewins modell over spenningen mellom drivkrefter og motkrefter.



Forholdet mellom drivkrefter og motkrefter (Jacobsen, 2006, s. 217)

Modellen sier noe om hvorfor det er av avgjørende betydning å registrere og arbeide med motstand. Dersom en har motkrefter som er sterkere enn drivkreftene vil en sannsynligvis ikke oppnå en endring. Det blir viktig å skape engasjement og støtte i kollegiet forut for- og underveis i endringsprosessen. I beste fall kan man gjennomføre endring dersom kollegiet er aksepterende eller likegyldige, men det blir betraktelig tyngre å drive prosessen.

Jacobsen (ibid.) skisserer grovt to typer lederstiler i endringsprosesser, en «hard» og en «myk». Den harde lederen benytter makt og kontroll over materielle og fysiske ressurser (for eksempel penger og jobbforhold) samt ekspertise. Han eller hun bruker innflytelsesmetoder knyttet til trusler og press i tillegg til rasjonelle argumenter. Lederen vil kunne oppnå endringer i atferd uten at de ansattes verdisystem nødvendigvis er endret. Den myke lederen

benytter sosial identitet, personlig utstråling, felles verdigrunnlag og innflytelsesteknikker som ros, inspirasjon og personlige henvendelser. Denne lederen vil kunne oppnå endring i atferd gjennom endring av de ansattes verdisystem. Det er denne siste formen for endring vi er ute etter i skolen. Det er denne endringen som holder på sikt og blir en del av organisasjonens kultur. Det blir altså viktig å ha en god endringsprosess og for dermed å forebygge negativ motstand for at endringen skal kunne skje.

Forskning viser at god personalpolitikk kan motivere ansatte til å yte ekstra. Jacobsen m.fl. (2007, s. 242) gjengir fem faktorer som ser ut til å ha betydning. *Desentralisert myndighet* har stor betydning og betyr at de ansatte selv eller i grupper tar avgjørelser. Jo mer ansatte får delta i forhold til beslutninger, jo mer vil bedriften få tilbake av dem. De vil kjenne tilhørighet og ansvar og produsere mer enn de ellers ville gjort. En annen faktor er *arbeidsoppgaver tilpasset den enkeltes ønsker og ferdigheter*. Mangler den ansatte ferdighetene, legges det til rette for kurs og opplæring. Som en tredje faktor nevnes *fleksible arbeidsordninger*. Det er av betydning for den ansatte at arbeidsliv er tilpasset privatliv, at arbeidsgiver er fleksibel. Den fjerde faktoren er *belønningssystem*. I vårt tilfelle kan dette være ros, avspasering eller ansvar som gir lønn, (for eksempel kontaktlærer). Til slutt nevnes *informasjon om mål* og hyppig rapportering om hvordan en ligger an i forholdt til målet som en viktig faktor. Det er tid- og ressurskrevende å få tak i nye kolleger. Det kan være dyrt å kurse dem når de har behov for kurs. Desto viktigere er det å beholde dyktige kolleger. Ansatte som kjenner seg verdsatt, får passe utfordringer og muligheter, gis rom for å ha et privatliv ved siden av jobben og muligheter til å legge føringer i forhold til egne arbeidsoppgaver vil være lettere å beholde enn om det motsatte er tilfelle. Det vil alltid være kolleger som søker nye utfordringer, og det må vi akseptere, men de vi kan må vi søke å beholde lenge. «Den god leder sørger for å møte sine medarbeidere der de er. Medarbeiderne må få sjansen til å snakke om de små ting, som for henne eller han er de største, det som opptar dem både i arbeidet og utenfor.....Tar du som leder ensidig utgangspunkt i arbeidsrollen treffer du sannsynligvis bare halve mennesket hjemme.....» (Skrøvset/Tiller, 2011, s. 69) I tillegg til de formelle skrevne kontraktene finnes det også «*psykologiske kontrakter*» (Jacobsen mfl., 2007, s. 241), der man knytter til seg den ansatte gjennom et følt bånd. Som ansatte har vi en formell kontrakt med arbeidsgiver, der det framgår formelle arbeidsbetingelser. Den psykologiske kontrakten er de usynlige båndene som knytter oss til arbeidsstedet Det kan være stor grad av trivsel, det årlige julebordet, fordeler, romslighet i forholdt til permisjoner og fridager en ikke egentlig har rett på, som gjør

at den ansatte føler en lojalitet til arbeidsstedet og derfor blir værende. Når mennesker blir værende på et arbeidssted i mange år er det jo nettopp trivsel og gode kolleger som nevnes som grunn for dette. Et annet moment som er viktig i forhold til å være i en jobb lenge, er det å se at det en selv gjør er noe som betyr noe. Anerkjennelse for jobben en gjør er viktig i så måte, i tillegg er det kollektive aspektet viktig, samholdet i personalet og det at en ser at det en gjør er viktig for noen andre.

Kotter (1999, s. 76) hevder at det er 8 vanlige årsaker til at omstillingsprosesser mislykkes.

Omstillinger mislykkes når

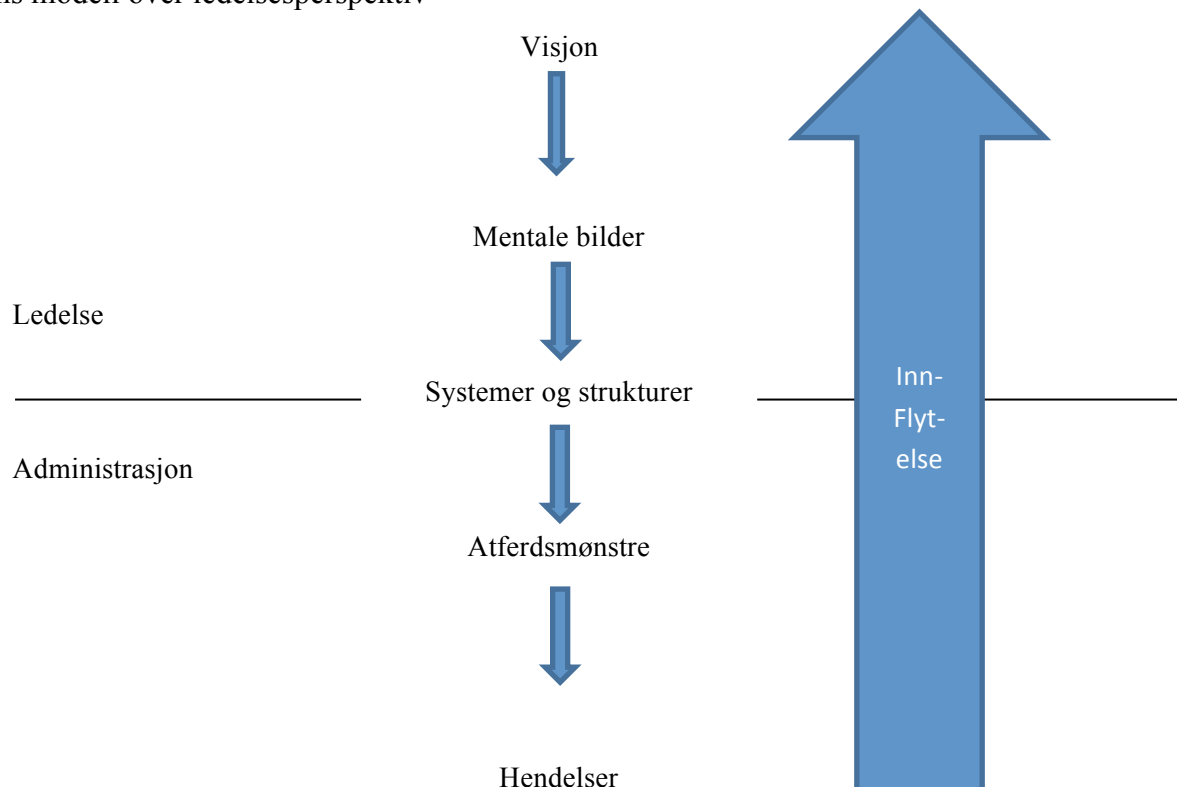
- de involverte ikke ser omstillingen som tvingende nødvendig.
- dersom ikke hele det berørte lederskiktet er aktivt involvert.
- når det mangler en relevant visjon for omstillingen.
- når ikke visjonen er kommunisert ut i organisasjonen.
- når man lar hindringer blokkere for visjonen.
- når man ikke skaper kortsiktige gevinster.
- når man erklærer seier før krigen egentlig er vunnet.
- når man ikke i tilstrekkelig grad forankrer endringene i organisasjonens kultur.

Da blir det klokt å gjøre det motsatte for å lykkes; Gi ut god informasjon og sørg for drøftinger i kollegiet, åpne for meningsutvekslinger og legg fram fakta som gjør at de ansatte ser behovet for en endring. Hele ledergruppa må involveres og bruke tid sammen slik at den utad kan framstå informert, sikkert og samstemt. Det må lages en god visjon, i fellesskap, og denne må forankres og kommuniseres ut i hele organisasjonen. Hindringer må oppdages og fjernes. Ledelsen må markere de små seirene underveis, oppmuntre og holde oppe motet hos de ansatte og ikke gi seg før endringen er forankret i organisasjonen. Ledelsen har en viktig oppgave i å støtte kollegiet under hele prosessen. Det er nødvendig å være klar over at endring, uansett hvor innstilt og forberedt en er på den, for enkelte vil kjennes utrygt. En går bort fra det en kjenner og behersker, en mister tryggheten for en periode og skal begi seg ut i det som er ukjent. Endringer må gis nødvendig tid. En må stoppe opp, kanskje gå noen skritt tilbake for å få med seg alle, gi rom for spørsmål, minne om målet. Ingen er tjent med en rask prosess, der en ikke har fått med seg alle eller der målet er uklart for de fleste.

3.4 Ledelse vs administrasjon

Det kan noen ganger være vanskelig å skjelne mellom hva som er ledelse og hva som er administrasjon. På skoler snakkes det om «administrasjonen» og «ledelsen» om hverandre, en har administrasjonsmøter og ledermøter og er ikke så nøye på hvilke saker som er oppe hvor. Forenklet sagt er administrasjon den daglige driften, mens ledelse er å tenke framover. En administrator planlegger, organiserer og løser problemer. Lederen motiverer, sprer visjonen, trekker tråder og peker på målet. Ledelse kan defineres som «den atferden et menneske utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd.» (Jacobsen m.fl. 2007, s. 381) Det blir sagt at det er vanskelig å lede lærere, siden lærere er ledere hver for seg. Det stemmer ikke nødvendigvis. Mange lærere er nok mer administratorer enn ledere. På den annen side er kanskje også mange skoleledere mer administratorer enn de er ledere. «Ikke alle som fyller lederjobben er ledere. Ledelse handler først og fremst om å skape mening i en kompleks verden.» (Bjartveit, 2013)

Dick Brown (2012) peker på den viktige veien videre fra visjonen. Han tegner opp Daniel Kims modell over ledelsesperspektiv



I hverdagen ender en ofte med at en konsentrerer seg om *hendelser*, oppgaver som skal gjøres og dager som skal fylles. En faller inn i faste *atferdsmønstre*. *Systemer og strukturer* kan lette

arbeidet og en lager rutiner og planer slik at det daglige arbeidet skal falle lettere. En tar med seg erfaringer fra år til år, lærer noe av dem og har noe fast å forholde seg til. Når en skal arbeide overordnet er det *visjonen* en tar fatt på. Dick Brown advarte mot å gå rett fra visjonen til systemer og strukturer. *De mentale bildene*, drømmene og ønskene for skolen er essensielle for å lykkes. "Dreams come true!" var Browns budskap, og han hevdet at det er først gjennom å arbeide med de mentale bildene at vi kunne lykkes

3.5 Teamarbeid

Levin og Rolfsen (2008, s. 69) sier at «et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt-relasjoner, det må eksistere over en viss tid, det må etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap.» For at et team skal lykkes i teamarbeid er det viktig at teamet har *klare mål for arbeidet, er godt ledet, får tilpassede oppgaver, og har nødvendige ressurser for det arbeidet som skal gjøres.* (ibid., s. 72) Videre sier Levin og Rolfsen (ibid. s. 74) at team går gjennom fire prosesser før de kan fungere godt sammen som et team og begynne å yte maksimalt. De presenterer teamets fire faser, slik Tuckman og Jensen beskriver dem: *Forming, Storming, Norming* og *Performing*. I denne teorien fokuseres det på relasjonene mellom teamdeltakerne. I den første fasen, *forming*, blir teamdeltakerne kjent med hverandre. Perioden er ofte preget av høflighet og deltakerne er positive og avventende. Teamets mandat blir avklart. Andre fase, *storming*, er mer av en markeringsfase der roller og arbeidsoppgaver blir fordelt. Dette er en fase hvor det kan oppstå uenigheter. I tredje fase, *norming*, blir ofte teamtilhørigheten sterkere. Enighetstrangen vokser, slik at en søker harmoni. Det er først i fjerde fase, *performing*, at teamet begynner å prestere. Team kan bevege seg fram og tilbake i fasene, og alle når ikke siste fase.

I et team er teammedlemmene satt sammen for å kunne bidra med sine komplementære styrker. En setter ikke sammen homogene team der alle kan det samme. I slike komplementære team vil lederen ikke være den som kan alt om det som skal gjøres. Desto viktigere blir det å stimulere deltakerne til å ta ansvar selv. Dette kalles «superledelse» (Jacobsen m.fl., 2007, s. 408), å lære andre å lede seg selv, og å gjøre andre gode. For å være en god leder må en med andre ord sørge for at medarbeiderne utvikler seg til ledere på sine felt. En må legge til rette for utvikling og vekst og oppmuntre til selvstendig arbeid. Det vil

være av avgjørende betydning å få tak i gode medarbeidere som kan lede hverandre og dra skolen sammen med den øverste lederen. Kloke bedriftsledere sier at de utelukkende ansetter folk som er flinkere enn dem selv. Det vitner, foruten om god selvtillit, om ledere som har forstått hvordan de kan skape en god bedrift. Samtidig er disse lederne lærevillige og ydmyke nok til å vite at de ikke er dyktigst i alt selv om de er sjefen.

3.6 Distribuert ledelse

Ledelse kan utøves alene eller i samarbeid, som en samhandling mellom flere personer.

Roald (2013) snakker om forskjellen mellom delegert ledelse og distribuert ledelse. Den som får delegerte ledelse får ansvar for noe lederen har bestemt, for eksempel å dele ut frukt. En delegerer nedover. Dersom en distribuerer ledelse gjør en andre til reelle ledere. Disse blir gitt en likeverdig oppgave med å lede. Det kan være en avdelingsleder som blir gitt selvstendige oppgaver, eller en lærer eller et team som blir gitt ansvar for gjennomføringen av driften.

«Når en deler på ledelsesoppgavene blir det mindre intenst og krevende å være leder»

Fuglestad i Møller mfl., 2006, s. 190) En opplever derimot at flere tar ansvar, og kommer med kloke innspill. «Ved å fordele lederansvar på mange i organisasjonen gjør en skolen mindre sårbar for endringer og ikke minst, en reduserer faren for at et endringsarbeid forvitrer og dør ut dersom en rektor slutter.» «Ertesvåg, 2012, s. 99)

Distribuert ledelse er også et middel til å forsterke de ansattes *psykologisk kontrakt* med skolen. Denne forsterkes av det å få delta, få ansvar og medinnflytelse.

4 Aksjonen

- oppstart av ny innføringsklasse

Vi startet opp med innføringsklassen i august 2012. Da hadde vi forberedt oss siden nyåret. Det var mye som skulle på plass før august, og mye som skulle erfares, læres og justeres underveis.

4.1 Planer

Fra vi fikk vite at vi skulle overta klassen, til vi faktisk startet opp, gikk det mindre enn et halvt år. Vi skulle skjøtte den alminnelige driften av skolen, samtidig som vi skulle gå i gang med planleggingen av IK. Først av alt skulle vi bli enige på skolen om hvordan vi skulle forholde oss til denne nye oppgaven. Jeg ble prosjektleder, deltok på møter sammen med rektor og vi informerte resten av ledelsen og personalet underveis. Vi startet med møter med skolen som tidligere hadde hatt innføringsklassen og med senter for flerspråklige barn og unge. Det ble lagt fram erfaringer og skissert ønsker til oss, og vi kom med innspill og tanker i forholdt til hvordan vi tenkte. Jeg besøkte andre innføringsklasser, satte meg inn i lovverk og skriv, og vi tok fatt på intervjuer. Samtidig innredet vi rom, foretok innkjøp og startet med mottakssamtaler. I august startet vi året med tre planleggingsdager, og så var vi i gang med innføringsklassen. Hver uke hadde vi teammøter hvor vi sammen skulle lage strukturer og rutiner, og lære oss hva det innebar å lede- og undervise i en slik klasse.

4.2 Bemanning

To av de ansatte kom fra den tidligere innføringsklassen og i tillegg ansatte vi tre nye. Jeg hadde personal- og lederansvar den nye gruppa. Teamet vårt besto av tre lærere og to miljøpersoner, som hadde sin hovedjobb i innføringsklassen. I tillegg hadde jeg noen undervisningstimer i klassen og fungerte som kontaktlærer og teamleder.

Vi ansatte personalet før sommeren. Alle var innom skolen, men vi hadde ingen felles

samling før første planleggingsdag i august.

Personalet i gruppa har vært stabilt, positivt og friskt. Skolen vår er organisert i trinn. Hvert trinn har sin trinnleder fra ledelsen, og det ble naturlig at personalet i IK ble tilknyttet det trinnet jeg ledet. Dette hadde vi i ledelsen en klar mening rundt. Vi ville at de nye kollegene ikke skulle være en satellitt for seg selv, men være en del av skolen. Ønsket var at de nye skulle bli kjent med dem som hadde arbeidet her en stund, og omvendt. Det var ønsket at alle skulle være med på diskusjonene rundt ”snop på prøver”, ”lov med mobiltelefon?”, for å sikre at IK forholdt seg til ”vanlig skolehverdag”. Lærerne fikk arbeidsplasser på et rom sammen med kolleger fra et annet trinn. Dette var av plasshensyn, men var også positivt i forholdt til å bli kjent med flere kolleger.

4.3 Klassen

Oppstarten av innføringsklassen ble omtrent som forutsett. Første skoledag startet vi med 10 elever. Det kom enda fire de første ukene, og i løpet av høsten var klassen full. I november kom en gruppe på seks elever. Alle var enslige mindreårige fra et krigsherjet land. Disse hadde liten og ingen skolegang, og vi opprettet en egen gruppe for dem. Vi fikk langt flere elever enn hva vi hadde forventet. Noen var barn av arbeidsinnvandrere, andre flyktninger. Enkelte hadde flyttet sammen med bare en av foreldrene, noen til en norsk stemor eller-far. Noen hadde kommet alene i landet, og flere savnet søsken og foreldre i hjemlandet. Det varierte også hvilken skolebakgrunn de forskjellige hadde. Felles for alle var at de ikke kunne mange ordene på norsk da de begynte. Motivasjonen var svært varierende. Noen elever gledet seg over å være i Norge, andre ville aller helst hjem. De var tenåringer. For alminnelige tenåringer kan det å bytte skole være tøft. Våre elever hadde i tillegg reist fra et land der de behersket språk og kultur til et land hvor de ikke en gang kunne gjøre seg forstått.

4.4 Erfaringer

Vi har erfart og lært masse dette året, om å undervise fremmedspråklige elever, om å kommunisere med mennesker vi ikke har et felles språk med og å bruke tolk i forskjellige situasjoner. Vi har lært å kartlegge, teste og veilede, blitt kjent med læreverk og læremidler,

nettsteder og ressurspersoner. Vi har lært om hvordan legge opp undervisning i fag på et enkelt språk, men tilpasset ungdommer, om konflikter og misforståelser som kan oppstå. Vi har sammen laget struktur for undervisning, teammøter, rutiner og planarbeid. Alt skulle gjøres for første gang, vi skulle gjøre oss erfaringer og lære av disse. Det har vært nyttig at vi har vært et team som kunne være sammen om erfaringer, refleksjoner og vurderinger. Jeg har lært mye om initiering, implementering, prosjektledelse og teamarbeid.

5 Funn

I løpet av oppstartsåret førte jeg en loggbok. Vi hadde ukentlige teammøter, og jeg utførte et fokusgruppeintervju med de tre lærerne som hadde sin hovedjobb i innføringsklassen. Det er fra disse tre kildene jeg har mine funn. Jeg har i tillegg gjort meg mange tanker og refleksjoner underveis i arbeidet med denne oppgaven.

5.1 Fokusgruppeintervju med lærerne i innføringsklassen

Intervjuet med lærerne i innføringsklassen ble gjort etter at klassen hadde vært i drift i åtte måneder. Jeg fortalte på forhånd hva vi skulle snakke om, og tid og sted for intervjuet ble avtalt. Lærerne var forberedt på at intervjuet skulle dreie seg om oppstart av IK, og fikk utdelt spørsmålene (*intervjuguide*) vi skulle innom ved starten av intervjuet. De fikk også informasjon om informert samtykke (*se vedlegg*) og undertegnet dette. Til stede i intervjusituasjonen var de tre lærerne og jeg.

Spørsmålene jeg la fram for lærerne på forhånd var:

1. Hvordan opplevde dere oppstarten av Innføringsklassen ved XX skole?
2. Kjenner dere dere som en del av XX skole? Er dere/klassen integrerte som en del av XX?
3. Hva har vært lurt å gjøre i oppstarten av IK?
4. Hva ønsker dere evt. å endre til neste år?
5. Hvordan kan ledelsen legge til rette for at dere skal få til et godt arbeid i IK?

I tillegg hadde jeg notert oppfølgingsspørsmål, til bruk ved utdyping og presisering av spørsmålene.

Det var ujevnt styrkeforhold mellom meg og intervjupersonene. Jeg er deres leder. Jeg var derfor bevisst på at vi møttes på nøytral grunn, et møterom på skolen. Jeg forklarte at jeg gjorde opptak underveis, og det så ikke ut til å plage noen av intervjupersonene.

Alle de tre lærerne var nye ved skolen fra høsten av, og en av de tre hadde tidligere erfaring

med arbeid i innføringsklasse. Alle har arbeidet en del år, de er erfarne og har søkt seg spesielt til denne klassen.

5.1.1 Oppstart

Innledningsvis snakket vi om oppstarten av innføringsklassen. Det ble spontant utbrutt: «Det var en brå start!» Videre ble det sagt:

«Vi hadde tre planleggingsdager, en av dem var vi helt borte fra skolen. På de planleggingsdagene vi var på skolen gikk mye tid til felles møter og arbeid i hele kollegiet. Den tiden vi hadde for oss selv gikk til å prøve å orientere seg i klasserommet. Hva slags materiell hadde vi? Hvor skulle vi begynne? Vi kjente hverandre heller ikke fra før, så vi ble kastet ut i det uten helt å vite hvordan det skulle gjøres. Vi skulle lage opplegg for et helt år. Jeg er glad for at en av oss hadde erfaring! Det gjorde at to av oss slappet litt mer av.»

Ja, jeg ser at det ble det en brå start. Ledelsen ved skolen fikk vite på nyåret at vi skulle starte opp IK til høsten. Det ble avholdt noen møter der vi forsøkte å sette oss inn i hva vi skulle i gang med. Jeg besøkte andre innføringsklasser, vi diskuterte elevtall, stillinger, økonomi, lyste ut stillinger og hadde intervjuer. Så ble det streik og alt stoppet opp i to uker. Tilbake på jobb var det avvikling av eksamen og en ny runde med intervjuer, denne gangen med miljøpersonell. Dagene gikk, driften av skolen fanget, med eksamen, timeplanlegging, bokinnsamling, planlegging av nytt 8.klassetrinn. Det ble vurdert til for travelt å ha møte med de nye lærerne sammen. Både for dem som avviklet sine tidligere jobber og for oss i ledelsen. Alle lærerne var likevel innom, hilste på, fikk omvisning og den lille informasjonen vi hadde. Vi fikk masse materiell fra den skolen vi overtok etter, og det ble ryddet på plass etter at lærerne hadde tatt ferie. Kurset vi var på, den dagen vi var borte fra skolen, var midt i vårt fagfelt. Jeg tror fortsatt det var lurt å prioritere dette. På den måten fikk vi alle en felles referanse, erfaring og teori å gå i gang med. Vi vet likevel at det ved oppstart ikke kan veie opp for det behovet lærere har for å kjenne seg klar før de går i gang med høsten. Det var ikke denne kursdagen som var feil, heller prioriteringen av de to dagene vi hadde på huset, og de planleggingsdagene vi ikke hadde. Vi hadde ikke lagt godt nok til rette for at det nye teamet skulle få sette seg. De fikk ikke tid til prosessene rundt forming, storming og norming, før de skulle i gang med sin performing (Levin m.fl, 2008, s. 74). Dette satte lærerne godt ord på:

«Jeg er glad vi tre fant tonen så fort! Det ble aldri beklemmt. Det kunne jo blitt utfordringer. Tre nye kolleger som skulle arbeide sammen.»

5.1.2 Team

Vi var nok heldige med nyansettelsene, samtidig som vi hadde gjort et grundig arbeid da vi hadde intervjuer og innhentet referanser. Vi visste at vi hadde fått tak i flinke folk, og de var også blitt valgt ut fra at vi mente de sammen kunne utgjøre et godt team. Alle hadde solid, bred og relevant utdanning, de var erfarne, dyktige, trygge, rause og humørfylte mennesker. En skal likevel ikke undervurdere det å skifte jobb, og å skulle utføre helt nye arbeidsoppgaver i et nytt team. Dette punktet taler også for at det burde vært satt av mer tid til å bli kjent før selve arbeidet, preforming'en skulle i gang. Lærerne bekreftet at de raskt fant tonen. Læreren med erfaring fra andre innføringsklasser var til uvurderlig støtte for de to «nye» - og meg. Læreren stilte opp i ledige timer, kom med materiell og var rolig, stødig og oppmuntrende. Dette gav ro og trygghet. Lærerne var samstemte i at de utgjorde et godt team og la til:

«Det har gått godt! Det har vært veldig kjekt og elevene stortrives! De er en fin gruppe. Så sammensveiset!» Lærerne fortalte om mye latter i klasserommet. De hadde lyktes med å få til en trygg atmosfære og stor takhøyde.

Ledelsen ved skolen valgte bevisst å ikke oppnevne en kontaktlærer eller teamleder for innføringsklassen det første året. Vi kjente ikke lærerne, visste ikke hvilke roller de tok i grupper og i personalet og vi hadde ikke fått brukt tid på sammen å utforme en visjon for klassen og arbeidet. Det ble derfor meg som var kontaktlærer første år, og også teamleder for teamet. Dersom et team ikke har en formell leder vil det automatisk oppstå en kamp om å bli reell leder (Levin m.fl. 2008, s. 161). Denne kampen unngikk vi, og dette førte sannsynligvis til ro og trygghet i gruppa. I tillegg var det avlastende for lærerne at de hadde en å gå til med spørsmål. De uttrykte også i intervjuet at de var fornøyde med arbeidsfordelingen og at jeg tok meg av mye av det praktiske og organisatoriske.

5.1.3 Behov for tid

Tidlig om høsten meldte lærerne fra om at de hadde behov for en planleggingsdag. Det fikk de i september, og dette gav de god tilbakemelding i forhold til, både etter planleggingsdagen og i intervjuet. I tillegg kom det opp på korte møter som var avsatt til bare IK-teamet, at det var ønske om å skilles fra trinnet vi var sammen med.

«Vi syntes også det var vanskelig å være på trinnmøter sammen med et av skolens trinn. Alt var ikke like relevant for oss, og vi kjente noen ganger at vi brant inne med saker som var viktige for oss. Dette ble også løst på en god måte da vi fikk et eget møte.»

Det at vi hadde med trygge, erfarne lærere å gjøre, gjorde at de var bevisste og raskt kunne sette ord på sine behov. Det var ingen stor sak å legge til rette for en planleggingsdag. Denne ene dagen ble husket av lærerne fremdeles, syv måneder etter, og noe som kunne blitt en verkebyll ble avverget. Tankene bak at team IK skulle være sammen med et av skolens trinn, på det ukentlige trinnmøtet, var flere. Organisatorisk passet det bra, siden hver inspektør har ansvar for sitt trinn, og IK ble med det trinnet jeg hadde ansvar for. I tillegg så vi en gevinst i at de nye lærerne, som jobbet «i en satellitt» med dette kunne få kontakt med «normalskolen». De ville automatisk få kjennskap til hva som rørte seg på skolen, til skrevne og uskrevne regler, til rutiner, elevsaker og ikke minst bli bedre kjent med kolleger. Vi tenkte også at det var godt at IK-saker ble tatt opp på et trinn-møte, slik at trinnet så hva som rørte seg i IK, hvilke utfordringer de eventuelt måtte ha, og lærte å regne med denne nye delen av skolen. Jeg tror det hadde noe for seg at IK og trinnet var samlet en stund, men så etter hvert at det ikke var en god løsning. Det kjentes kunstig. Jeg så at IK ikke fikk den tiden de hadde behov for og at vi måtte ha et eget møte i tillegg. Utfordringen ble lagt fram for resten av ledelsen og for lærer som var trinnkoordinator på trinnet. Vi ble enige om en periode der jeg ledet IK i trinntid og koordinator ledet trinnet. Rektor ble med når hun hadde anledning. Dette fungerte godt, og ble etter hvert en permanent løsning.

5.1.4 Refleksjon

På den nevnte kursdagen ved årets oppstart, snakket Pellegrino Riccardi (2012) om at vi må lete etter *den gode intensjonen*. I en travel hverdag kan det oppstå misforståelse mellom mennesker, og ikke minst mellom elever og personale fra forskjellige kulturer. Det vil være

viktig å ha tid til å stoppe opp, tenke og reflektere. Hva var grunnen til at eleven sa dette? Hvorfor gjorde min kollega dette? Svært ofte vil vi kunne finne svaret i at den andre hadde en positiv intensjon med det som ble sagt eller gjort. Det kan være kulturelt betinget, eller en kan ha et annet fokus. En kan for eksempel ha tenkt på fordelene en gruppe kan ha og oversett eller nedprioritert følgene det ville få for en annen gruppe. Igjen blir tid til refleksjon viktig. Refleksjonstid vil være viktig å gi hvert år, ikke kun i en oppstartsperiode. Lærerne uttrykte i intervjuet behov for tid til diskusjoner og drøftinger. Vi vet at skolen er i stadig utvikling, vi får nye kolleger, nye elever og vi vil støte på nye utfordringer hvert år. Refleksjon blir viktig for å hjelpe hver enkelt elev til å utvikle seg og å lære. Skolen har rutine for at personalet som skal starte opp med nye 8.klasser til høsten reiser bort en dag. Denne dagen går vi gjennom det vi vet om elevene, -enkeltvedtak, behov for særskilt norsk osv. Det blir også lagt detaljerte planer for de første ukene av skoleåret. Målet er at lærerne skal bli kjent med elevene og sammen med kollegene bli enige om rutiner, slik at elevene skal møte et personale som utviser trygghet, forventer og handler mest mulig likt og tar godt imot våre elever. En slik planleggingsdag vil vi i fortsettelsen ha for de ansatte i innføringsklassen også. Det vil nok være mest naturlig at innføringsklassen har sin planleggingsdag en liten stund etter oppstart. Klasselistene våre er ikke klare før tidligst august, og det vil ha mest for seg å møtes når vi vet noe om hvem elevene våre for året er.

5.1.5 Integrering

Før vi startet opp med innføringsklasse var vi i møter opptatt av integrering. Vi tenkte på hvordan elevene ville bli integrert i resten av skolen. I tillegg var vi opptatt av å inkludere våre nye kolleger, og gjøre dem til en del av skolen, selv om de skulle arbeide med noe helt eget. Vi diskuterte hvilke rom i skolebygget klassen skulle bruke, hvor personalet skulle ha arbeidsplass, hvilke andre lærere som skulle få timer i innføringsklassen og hvilket trinn personalet skulle være på. På spørsmål om hvorvidt lærerne kjente seg integrerte og mente elevene var det, svarte de:

«Som kollega kjenner jeg meg integrert. Vi har blitt veldig godt mottatt. Vi deler jo arbeidsrom med et trinn og vi har noen timer sammen med andre, både i innføringsklassen og i andre klasser. Jeg synes personaturen før jul var veldig kjekk. Den gjorde at vi ble bedre kjent med kolleger, og mer sammensveiset. Jeg følte at jeg ble godt mottatt, og noe av

grunnen til det er meg selv og. Det kan skyldes den personen du er. Det er kanskje fordi jeg har kommet mot dem og sagt hei, jeg heter... Jeg har tatt kontakt...»

Jeg tenker at det var et lurt grep å plassere de nye kollegene sammen med et eksisterende trinn. På den måten ble de kjent og ble inkludert i personalet. Seminaret vi hadde borte fra skolen i november, var også blant annet med tanke på de nye. Vi kombinerte seminar, der tema var kommunikasjon i det voksne miljøet, med julebord og hadde en svært vellykket tur. Flere i personalgruppa ellers har også uttrykt hvor kjekt det var å bli kjent med våre nye kolleger, og de har spesielt nevnt at det skjedde på denne turen.

Elevene ble ikke integrert på samme måte. Lærerne svarte på spørsmål at «.. alle har det til felles at de kommer her og mangler språket. De knyttes fort sammen og holder sammen.» Lærerne så ikke noe galt i det. Elevene hadde bare kontakt med noen få elever i den ordinære skolen, og dette var gjerne elever som tidligere hadde gått i innføringsklasse, eller elever med bakgrunn fra samme land som våre elever. Lærerne snakket om at de hadde fulgt elever til fotballtrening, og det kom opp ideer om hvordan vi kunne integrere elevene bedre. Det ble sagt at det ikke nødvendigvis var en av klassene på skolen de skulle integreres mot, heller sin egen klasse på hjemmeskolen. Med faglig begrunnelse foreslo lærerne likevel at elevene kunne følge en ordinær klasses undervisning i enkelte fag. Dette for å realitetsorientere enkelte elever, og stimulere andre. Forslaget ble fulgt opp i år to, og flere av elevene får nå deler av sin undervisning i ordinære klasser, i fag som engelsk, fransk og matematikk.

5.1.6 Lurt

Hva var så lurt av det vi gjorde det første året? «Det å få oss som lærere har vært et veldig lurt grep i alle fall.» Svaret kom kontant, etterfulgt av latter fra hele gruppa, og så bekræftelser. Det er stor enighet, både i teamet og i ledelsen, at vi har gjort gode ansettelses. Lærerne utgjør et godt team. Det er lurt å være grundig i ansettelsesprosessen og ansette gode folk som til sammen utgjør et komplementært team som bidrar med sine styrker til felles beste. Slik Levin og Rolfsen (2006) viste, ser vi at teamet har hatt et *mål for arbeidet, oppgavene har vært håndterbare og tilpassede*, de har hatt de *ressurser de har behøvd* og kjent at de har hatt den *ledelsen som var nødvendig*. Da jeg spurte mer om hvilke råd de ville gitt noen andre som skulle starte opp med IK, så kom det først praktiske råd i forhold til pensum i klassen. Det

velger jeg å ta som et bevis på at det organisatoriske har fungert. Det kom etter hvert opp momenter som hadde med timeplan å gjøre og tilgang på datarom. Dette er ting vi så på til skoleåret etter. Igjen ble også tid nevnt. Tid til å planlegge underveis, når det viser seg at planer må endres. Tid til fellers refleksjon rundt «hva gjør vi nå?» En av lærerne sa i intervjuet:

«Jeg vet det ikke er lett å få til på timeplanen, men jeg skulle gjerne hatt en felles arbeidstime sammen med de andre lærerne. Det er ofte slik at vi har planlagt noe, og så går det ikke slik vi har tenkt, vi blir ikke ferdige med det vi har planlagt eller vi må gå tilbake noen hakk. Vi må revurdere opplegget og kanskje begynne fra en annen retning. Det hadde vært godt å ha tid til å få veiledning fra kollegene på dette.»

Det er spesielt med det første året, og i tillegg var det praktiske utfordringer i forhold til reduserte stillinger og studier like etter skoletid. Dette gjør nok at den bundne tiden på arbeidsplassen ikke kjentes som tilstrekkelig å bruke til dette fagsamarbeidet. Kollegene hadde rett og slett ikke felles bunden tid som ikke var belagt med møter. Det vil ellers være naturlig for ledelsen å peke på denne tiden som god samarbeidstid. I vårt tilfelle vil det være lurt å holde åpent en time på timeplanen slik at lærerne får den nødvendige tiden til faglig samarbeid underveis i uka. Spesielt i en innføringsklasse vil det være behov for kontinuerlig tverrfaglig samarbeid. Vi har også satt opp en fast post på teammøtene, der vi kort informerer kollegene om hva vi arbeider med i våre fag.

5.1.7 Ledelse

På spørsmål om hvor vidt det var mer ledelsen kunne ha gjort eller lagt til rette for at lærerne skulle kunne gjøre en god jobb, fikk vi gode tilbakemeldinger;

«Nei, vi har jo fått det vi har ønsket oss. Dere har vært veldig lydhøre. Vi har fått nytt læreverk, så det blir nok en helt annen start til høsten.»

Dette bekreftet for meg at lærere ikke er kravstore, og at de er genuint interesserte i å gjøre en best mulig jobb. Alt de ønsket er nødvendig tid og utstyr til å få gjort jobben. I tillegg ønsket de anerkjennelse, respekt og forståelse for hva de gjorde.

Endringsledelse kan forstås som «det å skape muligheter for omstilling og legge til rette for

individuell og kollektiv læring.» (Levin m.fl., 2008, s. 157) For lærerne innebar det en stor endring i livet å starte på dette skoleåret. En av lærerne kom riktignok fra en lignende klasse, men til en helt ny skole med alt det innebærer. De to andre lærerne kom fra en helt annen hverdag, en fra en annen skole, den andre fra studier og et annet yrke. For oss som skole innebar endringen en helt ny klasstype, nye muligheter og behov, nytilsatte og mye som skulle ordnes, framskaffes og læres på kort tid. Det er viktig i en organisasjonsutvikling at de ansatte er aktive, innforstått med- og deltakende i beslutninger som skal tas. Det var likevel klokt at de fikk dette strukturert gjennom en fra ledelsen som tok av for det verste. Mange beslutninger skulle tas for første gang og det var viktig at lærerne hele tiden ble tatt med på råd. Som inspektør, kontaktlærer og teamleder var jeg både leder og administrator (Jacobsen m.fl. 2007, s. 381). Jeg organiserte og la til rette samtidig som det var min oppgave å holde trykket oppe, peke på målet og retningen, tenke framover og hjelpe lærerne til å bidra med sitt aller beste og gjøre hverandre bedre.

5.1.8 Hva vi vil endre til neste år

Avslutningsvis spurte jeg om det var noe vi burde ha snakket om, og da kom det et forslag til fellestid for hele personalet, «... et kurs om det å arbeide med minoritetsspråklige elever, slik at flere kan få et innblikk i hvordan det er. Hva som er utfordringen for oss, og for elevene.» Dette var et godt innspill. Vi tok dette videre og har satt opp arbeid med tospråklige barn og unge som tema på fellestid og på planleggingsdag denne høsten. I tillegg har vi fått en kollega som skal kurse tospråklige elever i «normalskolen» dette året, om det å ha bein i flere kulturer. Hun har også snakket til kollegiet om samme tema.

Det kom også fram tanker i forhold til foreldresamarbeid. Lærerne hadde fått tips fra en skole med innføringsklasse i en annen kommune, om å ha foreldremøte for klassen, med tolker, tidlig på høsten. Dette hadde de tanker om at kunne styrke foreldresamarbeidet og motvirke at mange elever og foreldre tok lett på skolen og søkte mye fri. Dette tok vi med oss til år to, og arrangerte et svært vellykket foreldremøte alt en uke etter oppstart.

Forslaget angående hvordan vi kunne integrere elever samtidig som vi gav dem et realistisk bilde av hvordan den norske skolehverdagen er, har vi også fulgt opp. Elevene ble foreslått plassert i en av skolens ordinære klasser i enkelte fag. Dette lyktes vi ikke med det første skoleåret, men allerede i august 2013 var de første elevene koblet opp mot klasser og fag.

Dette gav den ønskede effekten i forhold til at våre elever ble kjent med elever og integrert i norsk skole. Samtidig fikk elevene bli kjent med skolesystemet og forventninger og skolens øvrige elever og lærere fikk bli kjent med elever i innføringsklassen. I tillegg kommer selvsagt også at flinke elever i IK gjennom dette får den faglige utfordringen de trenger.

Ellers kom det opp saker som gjaldt timeplan, samarbeidstid, arbeidsmåter og praktisk arbeid med klassemiljø.

5.2 Hva som leses ut av teamreferater og loggboknotater

Loggen min forteller at jeg brukte mye tid på å orientere meg i regler og lovverk, og danne meg et bilde av de praktiske oppgavene. Lærere og miljøpersonale, som har sin hovedstilling knyttet til innføringsklassen, har deltatt på ukentlige teammøter. I starten hadde vi møtene sammen med et av skolens trinn, etter hvert alene. Jeg er leder for teamet, skriver innkalling og leder møtet. Det er anledning til å komme med saker i forkant eller til «annet»-posten. Referatskriving går på omgang, og referat sendes pr mail til alle ansatte på skolen. På agenda står alltid punktene *informasjon, fravær, elevsaker, faglig framdrift*, samt andre aktuelle saker. Under «informasjon» kommer saker fra administrasjonen, felles informasjon som blir gitt til hele skolen. I tillegg kommer informasjon spesielt rettet mot innføringsklassen, for eksempel om nye elever, samlinger og annet. Fravær er oppe på alle trinn- og teammøter på skolen. Vi ønsker å gripe raskt tak i elever som står i fare for å droppe ut. Vi tar raskt kontakt med hjemmet når elever er borte, eller vi er bekymret for noe, og opplever at foresatte er takknemlige for det. «Elevsaker» dreier seg ofte om nye elever. Det er jeg som har mottakssamtale med elever, foresatte og tolk, og under dette punktet gir jeg videre informasjonen som er nødvendig for personalet å ha. I tillegg tar vi opp meldinger fra foresatte om for eksempel plaging, informasjon om sykdom og ikke minst observasjoner vi har gjort i løpet av uka. Det være seg at elever har gått alene, at det har vært uro, misforståelser og krangel i klassen, eller positive og morsomme episoder, tegn på at læring har skjedd, eller tanker vi gjør oss om elevers utvikling. Punktet «faglig framdrift» innebærer en runde hvor vi deler med hverandre hva vi jobber med i de forskjellige fagene, hva som er tema, faglige mål, utfordringer og planer framover. Vi refererer også tester og resultatene og disse samles for å brukes som grunnlag for å diskutere klassens videre arbeid, elevenes framtid i klassen og i skolesystemet. Teammøtene bærer preg av respekt for elevene og at

personalet respekterer hverandre som dyktige kolleger. Det er stor takhøyde. Det har selvsagt vært enkelte utfordringer i personalgruppa også. Misforståelser, mistolkninger og forskjellige måter å løse saker på har vært gjenstand for diskusjon. I tillegg har vi hatt enkelte utfordringer i klassen. Vi har hatt uheldige grupperinger, elever som har skulket, konflikter mellom elever, misforståelser og hjemlengsel. Dette har vi arbeidet med i teammøter og i små interne møter. Enkelte ganger har vi også hatt med foresatte og ressurser utenfra.

Før oppstart var vi opptatt av integrering av elevene. I ledelsen snakket vi om hvor i bygget innføringsklassen skulle ha rom, hvordan vi kunne integrere elevene i friminutt. Jeg leser i loggen og på teamreferat at vi på møter har snakket en del om dette. Vi fulgte etter hvert elever til fotballtrening i lokalmiljøet, klassen ble med på skolens skidag og andre utflukter og lærerne presenterte elevene for byen og lokalmiljøet. Vi integrerte dem ikke mot klasser på skolen. Mot slutten av skoleåret fulgte vi derimot alle elevene til hjemmeskolene slik at de skulle få bli kjent med klassen sin der.

Jeg har opplevd at det har vært en utfordring å finne innføringsklassens plass i skoleorganisasjonen. Spørsmål rundt innkjøp, rutiner, bemanning, tildeling av spesialrom og deltakelse på ekskursjoner med mer, skulle gjennomgå i ledelsen, fora som spesialpedagogisk team, med tillitsvalgte og foreldrenes arbeidsutvalg (FAU), og det var utfordrende for meg å vite hvor balansepunktet mellom nødvendig informasjon og gjentatt mas lå. I tillegg kom økonomiske spørsmål. Driften av IK skulle ikke gå ut over resten av skolen økonomisk, men vi ønsket selvsagt å utnytte de ressursene som var tildelt IK. Det var en utfordring å få rede på og bevisstgjøre organisasjonen hva IK faktisk hadde av midler.

Det å arbeide i og med en innføringsklasse er å skulle forholde seg til stadige endringer. Elever flyttet til og fra, og det var også et spørsmål om hvor mange elever vi skulle ta inn. Her forholdt vi oss til FBU og fagstab, og jeg kjente at det var utfordrende å skulle ta gode avgjørelser i forhold til hvor mange elever vi skulle ta inn, og hvor fort disse skulle starte. Dersom elevene ikke fikk plass hos oss ville de måtte gå i en ordinær norsk klasse på sin hjemmeskole. Hele teamet var bevisste på at et skoleår består av kun 190 dager, så det hastet å få elevene på plass. Vi var likevel redde for å gi de elevene vi alt hadde et dårligere tilbud når vi stadig skulle ta imot nye. Jeg var også bekymret for hva vi gjorde mot lærerne. Ville de «knekke» under stadig større belastning?

6 Mine funn sett i lys av teori

Intervjuet bekreftet en del av det som hadde kommet fram i løpet av året, både i møter og i mine egne refleksjonsnotater. I tillegg kom det fram noen innspill til arbeidet videre. Jeg vil her se på noen av funnene i lys av teori.

6.1 Informasjon

«Informasjon» har jeg gjentatt flere ganger i loggboka mi, for å minne meg på at det ikke er lett for verken kolleger eller resten av ledelsen å vite noe om behov uten at de er informerte. Dette finner støtte i teorien der det sies at initieringsfasen er av kritisk betydning for om en vil lykkes med endringer. Kotters (1999) råd om å gi ut informasjon og snakke om endringene på forhånd, understreker også viktigheten av at en er i forkant for å unngå motstand. Denne motstanden må også unngås innad i ledelsen. Det er, sier Kotter, viktig å forankre endringene i organisasjonens kultur. Endringen vi skulle i gang med var stor. Vi ansatte nytt personale for å starte med en helt ny klasstype. For de nyansatte innebar oppstart at de skulle arbeide på et nytt sted, sammen med ukjente kolleger, i en ny organisasjon, med noe denne ikke hadde erfaring med fra før. Endringen innebar noe for skolen og noe helt annet for dem som sto midt oppe i det. Vi har ikke opplevd stor motstand i arbeidet med innføringsklassen. De fleste har ikke opplevd at det daglige arbeidet har blitt påvirket av at vi har fått en ekstra klasse på huset. De har fortsatt som tidligere i sin klasse med sine fag. Alle har likevel fått nye kolleger, og det er en klasse som opptar et av rommene på skolen, benytter spesialrom og er til stede på samlinger, i friminutt og på utflukter. Klassen har vært et positivt tilskudd til skolen. Elevene har oppført seg høflig og fint, og lærere som har hatt vikartimer har kommet opprømte tilbake til personalrommet. De nye kollegene har også vært et godt bidrag til personalet. Informasjon begge veier har vært et av suksesskriteriene. De nyansatte har blitt satt inn i hvordan vi gjør et hos oss, gjennom å være til stede på felles møter og gjennom mottakssamtaler og informasjon fra administrasjonen. Resten av personalet har også fått jevnlig informasjon om hva som rørte seg i innføringsklassen. Jeg ønsket at IK skulle være hele skolens prosjekt og at alle skulle kunne svare informert dersom noen fra en annen skole stilte spørsmål om klassen. Det var viktig for meg at vi ikke skulle anta, men vite. Viktig at vi ikke skulle gi grobunn for

fordommer om at elevene for eksempel var en belastning for skolen, at det var grupper i klassen som sto mot hverandre, at disse elevene var mer utagerende enn andre eller annet. Jeg måtte også bruke tid innad i ledelsen, for å informere hva arbeidet med innføringsklassen innebar, hva behovene var, og at dette var en klasse på lik linje med en annen klasse på skolen. Elevene i denne klassen hadde samme, -om ikke større behov, for spesialpedagogiske og sosialpedagogiske ressurser, som elever i andre klasser. Lærerne i denne klassen møtte mange utfordringer og jeg tror det var klokt at jeg var sterkt inne det første året, for å bli kjent med disse, og på den annen side å fungere som en kjentmann i forhold til skoleorganisasjonen. I tillegg til at mennesker liker og finner det trygt å vite hva som skjer rundt dem, hindrer det i følge Kotter (1999) motstand. Som leder er det også klokt å informere for å unngå at de ansatte kjenner seg lurt eller ført bak lyset. «Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon» (Møller mfl., 2006, s. 31).

6.2 Motstand

Vi har ikke opplevd stor motstand til endringen, den nye klassen. Kolleger har tatt godt imot de nye kollegene og det har gått smertefritt å få ekstra elever inn i skolen. Selv om vi har egne ansatte som underviser i klassen medfører IK merarbeid eller nytt arbeid for flere ansatte som for eksempel administrasjonskonsulent, bibliotekar, IKT-ansvarlig og helsesøster. Det at elevene likevel har blitt godt mottatt kan handle om at vi har gode rutiner for å ta imot nye elever ved skolen og at kollegiet har stor kapasitet for endringer. Vi har rutiner for praktiske gjøremål som følger med nye elever, registrering, plassering i klasser og grupper, overføringssamtaler mellom skoler, omvisning og annet. Flere kolleger har hatt erfaring med fremmedspråklige elever som har kommet direkte til deres klasser tidligere, og støtter det at kommunen har egne innføringsklasser. Det at klassen ble flyttet til vår skole kunne ført til motstand. Dette var vi bevisste på, og gav kollegiet god informasjon underveis, forklaring på hvorfor det var nødvendig med et flytte til oss og hvordan dette skulle gjøres. Dem det ville få betydning for fikk spesiell beskjed, enten det var for at de ville måtte dele utstyr, rom eller annet. Yukl (2002) nevner at motstand kan komme fra kolleger som er engstelige for tap av goder eller jobbsikkerhet, makt og status. I tillegg nevnes redsel for omkostninger som påløper i omstillingsperioden. Disse omkostningene kan være av økonomisk-, eller av menneskelig art.

Vi var nøye med å fortelle at det kom egne bevilgninger til drift av klassen, det ville altså ikke

gå ut over resten av klassene. Heller tvert imot, -vi fikk innredet et nytt datarom som også kunne disponeres av den ordinære skolen. Skolen fikk også tilført ekstra administrasjonsressurs, så på administrasjons- og personalsiden skulle heller ikke kollegiet bli skadelidende. For å forebygge at verdier og idealer skulle føles truet (ibid., 2002), forsikret vi kollegiet om at denne klassen selvsagt også skulle forholde seg til skolens regler. Vi opplevde aldri passiv eller aktiv motstand og at motkreftene var større enn drivkreftene (Jacobsen 2006). Fra skolens opprinnelige personale kan vi heller ikke si at vi opplevde stort engasjement, det kan heller betegnes som aksept. De nyansatte var sterkt engasjerte og aktive, drivkreftene var sterkere enn motkreftene og vi var sikre på at endringene ville la seg gjennomføre.

6.3 Tid

I etterkant så jeg, og fikk bekreftet i samtalen med lærerne, at vi nok burde hatt en planleggingsdag våren før vi skulle starte opp. Skolens administrasjon var jo likevel til stede en uke i forkant og etterkant av sommerferien og lærerne hadde syntes det var nødvendig og ønskelig å bruke en dag av sin ferie til dette. Planleggingsdagen(e) ville gitt dem en ro de nå ikke kjente de hadde ved oppstart. Læreren som hadde erfaring bekreftet at det kjennes kaotisk hvert år, men jeg vil likevel tro at det er helt spesielt den aller første gangen de møter en innføringsklasse. På fly blir vi alltid minnet om å ta på vår egen oksygenmaske først, i tilfelle noe skulle skje. Passer vi ikke på oss selv, kan vi heller ikke ta godt vare på andre. Slik blir det i klasserommet også. Lærere som ikke kjenner på tryggheten selv, vil ha vanskeligere for å utstråle og gi andre trygghet. Planleggingsdagen som ble avholdt etter ønske fra lærerne ble en god dag. Kotter (1999) anbefaler at leder gir emosjonell støtte og gir etter for noen forhandlinger. Denne planleggingsdagen var det ikke tvil om at lærerne hadde behov for. Det skaper godt klima at ledere ser dette, gir støtte og anerkjenner behov. I dette tilfelle ble det aldri behov for noen forhandlinger i teammøtet, men det var oppe som sak på ledermøte, og IK-lærernes sak skulle argumenteres for i forhold til andre lærere. Alle lærere kjenner at de har behov for ekstra tid til planlegging. Det at det ble tilrettelagt for denne dagen kunne ha ført til misunnelse og dårlig stemning i det øvrige personalet. Det var derfor viktig å være åpen og begrunne bruk av denne tiden.

6.4 Team

For å lykkes med endringsarbeid er det viktig at teamet har et klart mål, nødvendige ressurser, tilpassede oppgaver og god ledelse (Jacobsen mfl., 2007). Teamet vårt fikk ikke mulighet til å «sette seg» før det skulle i gang med jobben. Alle i teamet var motiverte for endringen. To hadde arbeidet i fagfeltet tidligere, de andre hadde søkt seg spesielt til denne oppgaven. Det er likevel viktig å se på at kollegene var nyte for hverandre. Bare to av seks hadde møtt hverandre før, og nå skulle de sammen utgjøre et effektivt team. Lærerne jeg intervjuet sa tydelig at de var god match. Vi var heldige og hadde mange søkere å velge i, og hadde i intervjuene en sterk formening om at dette ville bli et godt team. En er likevel ikke garantert at det vil gå slik. Jeg var bevisst å legge til rette for lærerne slik at de ikke skulle oppleve stress i forhold til ting som enkelt kunne unngås. Vi hadde stadig oppe på teammøtene om de hadde behov for hjelpemidler, læreverk, tid eller annet. Det kom ikke fram store ting, og de små utfordringene de hadde lot seg raskt ordne. Kotters funn i forhold til å motarbeide motstand bekrefter at dette kan være veien å gå. Det er viktig at personalet opplever emosjonell støtte, at vi gir etter for noen forhandlinger og gir medarbeiderne oppgaver i endringsarbeidet. Jeg ville ha et personale som var sterkt deltakende i oppstartsarbeidet. Vi hadde ansatt personer vi mente hadde noe å bidra med, og jeg innså at jeg var avhengig av noen å «spille ball» med for å lykkes. De som hadde erfaring med IK fra tidligere hadde mye å bidra med på det praktiske planet, de andre kom med innspill og forslag til forbedringer. «Skal en utvikle seg som lærer gjennom samarbeid med andre, må en ha arenaer for refleksjon over egen praksis.» (Ertesvåg, 2012, s. 45) Resurser gitt til innføringsklassen tillot at det oftest var to voksne i rommet samtidig. Dermed ble det ofte små spontane refleksjonssamtaler i etterkant av timene, og disse ble referert eller fortsatt på i det etterfølgende teammøtet.

Teamet skulle gjennom periodene med forming, storming og norming til preforming. (Levin og Rolfsen, 2008) Personalet var svært motiverte for å bli kjent med hverandre, og å bidra med sitt. De gav uttrykk for trygghet, selvtillit og raushet, og så ut til raskt å skape seg en identitet som «team IK». De ble gitt ansvar, som de tok på en god måte. Perioden med «norming» kan ofte være mer preget av følelser. Den høflige «forming»-perioden der medlemmene er opptatt av å bli kjent er tilbakelagt og det blir viktigere å markere seg og sine synspunkt eller saker. Lærerne jeg intervjuet var tilsynelatende enige seg i mellom, men kom etter en tid til meg med uenigheter i det store teamet. Dette gikk på forskjellig syn på hvordan

man løste utfordringer og saker i forhold til undervisning og elever. Det vil være viktig å snakke åpent om slike saker før de vokser seg for store. Det er viktig å snakke med dem som er involverte, for å klare opp i eventuelle misforståelser, få fram hva som er viktig for de enkelte og for å unngå grupperinger i personalet. «Norming»en, med en sterk gruppetilhørighet så ut til å komme raskt. Personalturen gjorde likevel at dette nye teamet ikke fikk nok med bare seg selv, men også ble kjent med resten av kollegiet. I tillegg nevner intervjupersonene at de ble kjent med andre kolleger på arbeidsrommet og i undervisningstimer sammen med kolleger i andre klasser. Teamet så ut til å komme raskt i gang med preforming og framsto alt om høsten som et sammensveiset, robust og effektivt team.

6.5 Initiering, implementering, institusjonalisering

Da lærerne tenkte tilbake på oppstarten og uttrykte at det ble en brå start, bekreftet de at for deres del hadde ikke initieringsfasen vært tilstrekkelig. De hadde ikke fått være med på planleggingen av oppstart. De var ikke kjent med sine arbeidsoppgaver, roller, selve skolen, kulturen eller læremidlene. En god initieringsfase er oftest en forutsetning for en vellykket implementering. «Skoler som har gjort et grundig arbeid i initieringsfasen, vil være bedre rustet til å møte utfordringene i implementeringsarbeidet.» (Ertesvåg, 2012, s. 29) Det er i denne sammenheng likevel heldig at lærerne var svært motiverte for jobben og dermed endringene vi skulle i gang med. De hadde søkt seg til denne klassen, vel vitende om at det var nybrottsarbeid de skulle være med på. De har vært positive til å være med på å utforme arbeidsoppgavene sine, rutiner og strukturer. Om vi holder oss til utsagnet om at vi regner implementeringsfasen fra det tidspunktet der elevene blir introdusert for tiltaket (Ertesvåg, 2012), så hadde lærerne tre dager på seg før vi var i gang. Veien har blitt til mens vi har gått den. Vi har hatt ukentlige møter, noen ganger oftere. Lærerne har samarbeidet tett, og vi har hatt uformelle samtaler daglig. I loggen min skrev jeg en måned etter oppstart: «personalet, elever og foreldre vet ikke så mye om hva som foregår.... Og så strømmer det på med elever. Det skal bli godt når det roer seg ned i forhold til mottakssamtaler og telefoner. Skal i gang med testing, årshjul og planer. Neste år er i alle fall en del planer og rutiner i boks.» Det skjedde noe nytt hele tiden. Vi var ikke forberedt på at det ville komme så mange som 38 elever innom. Det var tidkrevende å ha mottakssamtaler med alle elevene. Det var mye som skulle læres; bruk av tolk, registrering, lovverk, rettigheter, testing og dokumentering. Planer

skulle legges for en helt ny type klasse, og vi skulle forberede hvordan ta imot stadig nye elever i denne. Læremidler skulle prøves ut. Vi informerte kolleger, skolens elever, foreldre (FAU) underveis, og imens la vi planer for det videre arbeidet. Det var stor takhøyde på teammøtene og kollegene tok stort ansvar. Lærerne fikk også stor myndighet og mulighet til å påvirke og gi retning for arbeidet med innføringsklassen. «If you're not growing leaders, your're not a leader» (Kotter, sitert av Brown, 2012) Ikke bare er det tidsbesparende å benytte alle kloke hoder en omgir seg med, det er også lurt. Når medarbeiderne blir delaktige i ledelsen og utviklingen, får de et eierforhold til prosjektet, den psykologiske kontrakten styrkes og vi får benyttet flere personers kompetanse. «Ledelse anses ikke som et enkeltmannsarbeid. Det er likevel viktig å understreke at egenskaper hos den enkelte leder har betydning for å lykkes med endringsprosesser...Den formelle ledelsen har ofte en helt sentral rolle i endringsarbeidet.» (Skandsen mfl., 2011, s. 38)

Institusjonaliseringsfasen har vi naturlig nok ikke nådd. Etter ett år innså vi også at alt ikke var klart til år nummer to. Vi var fortsatt i en oppstarts-fase, om enn noen erfaringer rikere. Vi er derfor nøye på å holde trykket oppe ved ukentlig å fokusere om hva vi holder på med, justere oss og prøve å bli bedre.

6.6 Aksjonslæring

Aksjonslæring har vært nyttig som verktøy i oppstartsperioden. Det å forholde seg til Gjort – Lært – Lurt, logg og refleksjon har holdt bevisstheten oppe, og sikret at vi har tatt bevisste valg for det videre arbeidet. «Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme...» (Tiller, 1999, s. 51) Jeg har registrert og reflektert underveis, og vært bevisst på at teamet skulle gjøre det samme. Lærerne ønsket også tid til refleksjon og det var viktig å ta seg denne tiden. Vi fokuserte på utfordringer vi sto oppe i, stoppet opp, kom med betraktninger og refleksjoner, prøvde ut, erfarte, reflekterte på nytt og var i en stadig utvikling.

Det kan i utgangspunktet oppleves som tidkrevende å skulle bruke tid på å studere hva vi gjør underveis. Min erfaring er at det heller har spart oss for tid. Ved å benytte oss av aksjonslæring som innfallsvinkel til læring og utvikling, har vi helt fra oppstart hatt et forskende blikk på det vi har gjort. Vi har jevnlig vurdert erfaringene våre og tenkt på hva vi skal gjøre i fortsettelsen. På denne måten har vi beholdt det lure vi har gjort og erstattet det

som ikke har fungert så godt. Vi har gått framover, og utviklet oss i stedet for å ubevisst havne i en «blindgate». Vi har kunnet korrigere oss underveis og dermed unngått å gjenta noe vi i etterkant har sett at ikke har fungert.

6.6.1 Refleksjon

De ukentlige møtene vi hadde, ble i starten mindre nyttige enn hva som var tenkt. Teamet kjente det utilfredsstillende å ha møter sammen med et av skolens trinn. Etter at vi fikk egne møter, fikk vi mer tid til egne saker og det ble mer tid til refleksjon. Den første tiden var det naturlig nok mest praktiske saker som ble diskutert; timeplan, læreverk, organisering og opplegg. Etter hvert som det praktiske begynte å falle på plass, kom mer grunnleggende diskusjoner rundt hvordan vi skulle løse praktiske utfordringer og tanker rundt elevsaker. Vi beveget oss fra et P1 til P2 og P3-nivå (Lauvås og Handal, 1990).

Ertesvåg (2012) understreker at samarbeid mellom pedagoger blir regnet som en svært viktig læringsarena for profesjonell utvikling. Hun peker på at forskning viser at kurs og seminarer viser seg å ha liten effekt. Det er gjennom å utveksle tanker og meninger at vi utvikler oss, og kan oppleve at to pluss to blir fem. (ibid., s. 108 - 111) Personalet er den viktigste ressursen en som skoleleder disponerer. I et utviklingsarbeid blir det viktig å bruke denne ressursen godt og legge til rette for at denne kan få blomstre og at lærerne blir så gode de kan. For at en god utvikling skal kunne skje, er det viktig at de som faktisk skal utføre arbeidet får tid til å gjøre nettopp det. Viktig i utviklingsarbeidet er refleksjonen. I vårt tilfelle hadde en av lærerne arbeidet med innføringsklasse tidligere, de to andre ikke. Dette var et flott utgangspunkt for gode refleksjonssamtaler. Alle tre var opptatt av sitt fagfelt og hadde nylig gjennomført relevant utdanning. De var vant til å reflektere, argumentere og drøfte metoder og valg. Dette ville vi oppmuntre lærerne til å fortsette med. Til slik refleksjon er vi nødt til å gi tid, gjerne tid som er øremerket refleksjon. Først da kan vi stimulere de ansatte til å bevege seg oftere opp på et P2 og P3 –refleksjonsnivå. (Lauvås og Handal, 1990)

Dick Brown (2012) henviser til Kims lederperspektiv og presiserer viktigheten av å gripe fatt i «de mentale bildene». Det var ikke vanskelig å få teamet med på refleksjonene rundt framtdrømmer og ønsker for arbeidet i- og med klassen. Vi holdt fast i visjonen for skolen, «Læring for fremtiden» og drøftet hvordan vi kunne oppfylle denne. Gjennom disse mentale bildene er det at vi fortsatt må arbeide med systemer og strukturer. Jeg ser viktigheten av å

bruke tid på refleksjon også i fortsettelsen. Det vil føre til utvikling i personalet.

6.7 Endringsledelse

For å lede en endring må man være leder, ikke bare administrator. Det er naturlig nok viktig å sørge for at alt det praktiske ligger til rette, men dette er altså ikke nok. En leder må peke på målet og tenke framover. Lærerne svarte i intervjuet at de følte de fikk god nok informasjon om elever og annet, de var fornøyde med å ha blitt hørt i forhold til ønsker og de opplevde god støtte i kollegiet. I følge Kotter (1999) vil dette motvirke motstand. Jacobsen m.fl. (2007) nevnte *desentralisert myndighet, tilpassede arbeidsoppgaver, fleksible arbeidsordninger, belønningssystemer* og *informasjon om mål* som betydningsfulle faktorer i forhold til god personalpolitikk. Lærerne gav uttrykk for å kjenne seg godt mottatt og hørt på. De har i løpet av året tatt i mot nye oppgaver og gitt tilbakemeldinger om at dette har vært positivt. Jeg har benyttet en myk lederstil (Jacobsen, 2006), der ros, inspirasjon og felles verdigrunnlag har vært sentralt. Som leder har jeg en demokratisk grunnholdning. Jeg tror det er klokt å la medarbeidere være delaktige i prosesser og beslutninger.

6.8 Distribuert ledelse

De tre lærerne jeg intervjuet og hele teamet har vært delaktige i prosessen rundt oppstart av innføringsklassen. I mange tilfeller opplevde de en distribuert ledelse. Fordeler ved en distribuert ledelse framfor en hierarkisk ledelse er at den «a) reflekterer den arbeidsfordelingen som er i daglig drift i skolen, og b) reduserer risikoen for feil som kan oppstå med den avgrensede informasjonen *en* leder kan ha..... Videre vil denne typen ledelse dra nytte av kunnskapene og ferdighetene til den enkelte, og en vil også, gjennom deltakelse i avgjørelser kunne få større grad av forpliktelser til mål og strategier for organisasjonen» (Ertesvåg, 2012, s. 90). Lærerne har hatt stort eierforhold til arbeidet rundt klassen. De har vært aktive med å ta videreutdanning, delta på kurs, danne nettverk med andre skoler, lese seg opp og innhente opplysninger om læremidler. Sammen har vi kunnet lære- og utrette mer enn jeg kunne ha gjort alene.

Målet for alt arbeid i skolen er læring. Skolens visjon «læring for fremtiden» står på alle team-innkallinger, og skal være en påminnelse om hvorfor vi underviser. Vi vil gi elevene noe av

verdi for deres framtid i landet og som mennesker. Spørsmål om behov har ofte vært oppe i møter, og vi prøver å etterkomme de ønsker som måtte komme. Det er selvsagt klart for personalet at vi har rammer, men oftest er ønsker beskjedne og går i retning av læremidler, kurs og ekskursjoner. Etter hvert som jeg ble kjent med de nye kollegene, vurderte jeg selv og forhørte jeg meg med dem, hvilke oppgaver de kunne tenke seg. Dette har vært oppgaver som deltakelse på mottakssamtaler, utviklingssamtaler, sosialpedagogiske oppgaver og kontaktlærer jobben. God ledelse har stor betydning for utviklingsarbeid. Hva er så *god* ledelse? Ulrich mfl. (Ukeavisen ledelse, 2009) mener at en god leder

- former framtiden
- får tingene til å skje
- engasjerer talentene
- bygger neste generasjon
- investerer i seg selv

Den gode leder peker altså på visjoner, holder trykket oppe, utnytter sine medarbeideres ressurser til beste for skolen, bygger opp kompetanse på skolen og sørger for egen utvikling. Det å studere ledelse og endring må i så måte være en god investering.

7 Konklusjon

Året med oppstart av innføringsklassen har vært spennende. Vi var heldige og fikk ansatt dyktige og fleksible lærere. Dette har nok vært en av de viktigste grunnene til at vi har lyktes så godt som vi har gjort. I tillegg tror jeg det var lurt at vi fra ledelsens side har fulgt tett opp. På den måten har vi sikret at driften av klassen skjedde i resten av skolens ånd. Jeg var kontaktlærer første året, og var et bindeledd mellom personalet i klassen, resten av personalet, ledelsen og kontaktpersoner utenfor skolen. I tillegg hadde jeg undervisning i klassen og fikk kjenne på hverdagen der. Vi har virkelig fått erfare at vi gjør hverandre gode. Personalet har utfyllt hverandre på en god måte, har backet hverandre opp, kommet med gode forslag, ledd og oppmuntret. «En forutsetning for at elevene skal utnytte sitt potensiale, er at skolen og utnytter sitt potensiale» (Ertesvåg, 2012, s. 97). Jeg vet at personalet er den største ressursen vi har i skolen, og har erfart at en stor og krevende oppgave blir løst med latter og et imponerende samspill. For at elever skal ha det godt, må personalet ha det godt. Jeg ser at det ofte er lite som skal til før personalet blomstrer, og det lille er verd investeringen. Jeg noterte tidlig at vi måtte være flinkere til å gi ut informasjon om IK. Personalet har fått vite om elever som har flyttet til og fra, vi har vært bevisste på at flere skulle hilse på klassen ved å fordele vikartimer på flest mulig. De som har vært vikarer har skrytt over høflige og ivrige elever og dette har gitt klassen et positivt omdømme. Vi mener vi har fått IK til å bli hele skolens klasse. Det har vært noe bevegelse i personalet, først og fremst i form av nye kolleger. Vi lærer elever at et godt miljø er bare et sunt miljø om det er raust og har rom for nye medlemmer. Det samme gjelder for voksne, vi må ha rom for å inkludere nye kolleger.

7.1 Veien videre

Hva er så drømmen vår videre? Ledelsen startet arbeidet med innføringsklassen med en visjon om å lage verdens beste innføringsklasse, intet mindre. Dette ble formidlet videre til de ansatte i innføringsklassen. Browns teori er at dersom vi ikke bruker tid på de mentale bildene vil vi ikke lykkes i å skape de endringene ledelsen ønsker. Vi vil ikke få systemer, strukturer, adferdsmønstre og daglige aktiviteter til henge sammen med visjonen. Visjonen vil ikke nå ut

dersom den ikke er grundig arbeidet med, forstått og forankret. Vår skoles visjon er ”Læring for framtiden”. Dette har også vært en god målsetting for arbeidet i innføringsklassen. Elevene går bare ett år hos oss, og det er mye som skal læres før de skal ut i ordinær klasser. Visjonen er like god i forhold til vårt arbeid **med** innføringsklassen, mitt arbeid med studiet av dette og i forhold til personalarbeid, administrasjon og ledelse.

Jeg vil holde fast ved aksjonslæring også i det videre utviklingsarbeidet ved skolen. Det har fungert godt som en systematisk tilnæringsmåte til erfaringslæring. Skolen vår er i gang med *skolevandring*, hvor ledelsen avtaler besøk hos hver av lærerne for å observere det som skjer i klasserommet. I etterkant reflekterer vi sammen med læreren, med utgangspunkt i avtalte punkter. Vi får en mulighet til å drøfte konkrete hendelser og erfaringer, se dem i lys av erfaringer og teori og forhåpentligvis oftere bevege oss opp på Lauvås og Handal (1990) sitt P3-nivå. Det vil sikre et høyt pedagogisk og metodisk nivå i arbeidet. Ved å reflektere over hva vi gjør, lærer vi virkelig slik at framtiden skal bli enda bedre. Det første året lærte oss masse om oppstart og drift av en innføringsklasse. Vi er glade for at det ser ut til at vi har tatt mange kloke grep. Vi har satt av mye tid til teammøter og har hatt oppe viktige emner som klassemiljø og faglig framdrift på hvert møte. Jeg har lært mye om oppstart av IK i det voksne miljøet. Vi ser at det har vært viktig med den jevne informasjonen ut til kollegiet. Det er ikke alt alle trenger å være med på å bestemme, men desto viktigere er det at en har en følelse av å få informasjon, at ikke noe holdes hemmelig og at det er en skjult agenda. Til slutt har jeg lært mye om arbeid med team, ledelse og endringsprosesser. Jeg ser viktigheten av et godt klima, av å satse på gode kolleger og gi disse det de trenger for å kunne utføre en god jobb. I skrivende stund er et nytt skoleår i gang. I august hadde vi 20 elever, i november 31. Vi har fått tildelt flere ressurser og stillinger. Elevene er nye og like mangfoldige som dem vi hadde det første året. Vi har ikke kontroll over når elever kommer og slutter, men vi kjenner en viss trygghet i rutinene vi laget og erfaringene vi gjorde i fjor. Vi mener å se at denne tryggheten gir økt læring for elevene. Skandsen mfl. (2011, s. 20) siterer forskning om hva som gir god skoleledelse og læring. Hun nevner blant annet at:

- Nest etter klasseromsundervisning er skoleledelse den faktoren som har mest innflytelse på elevers læring.....
- Skoleledere forbedrer undervisning og læring indirekte – og best – gjennom sin innvirkning på medarbeidernes motivasjon og arbeidsbetingelser.....

- Skoleledelse har størst innvirkning på skolen og elevens læringsutbytte når den er bredt fordelt, såkalt distribuert ledelse.....

Vi vet ikke mye om framtiden, men vi kan være helt sikre på at det kommer nye endringer. Vi må skape et robust personale som tåler endringer, og til og med synes det er spennende. Et personale som hjelper elever, kolleger og seg selv til seg selv til å **lære for framtiden**.

Litteraturliste:

- Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjar (1997): «Forskningsetikk i forskerhverdag, vurderinger og praksis», Tano Aschehough
- Ertesvåg, Sigrun K. (2012): «Leiing av endringsarbeid i skulen», Gyldendal, Oslo
- Fossåskaret, Eirik, Fuglestad, Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan (red) (4. opplag, 2006): «Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data», Universitetsforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2006): «Organisasjonsendringer og endringsledelse», Fagbokforlaget, Bergen
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (3. utg., 2007): «Hvordan organisasjoner fungerer», Fagbokforlaget, Bergen
- Kotter, John P. (2012): «Leading change», Harvard business review
- Kotter, John P. (1999): «on What leaders really do», Harvard business review
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, (2. utg. 2010): «Det kvalitative forskningsintervju», Gyldendal, Oslo
- Lauvås og Handal (1990): «Veiledning og praktisk yrkesteori», Cappelen, Oslo
- Levin og Rolfsen (2008): «Arbeid i team, læring og utvikling i team», Fagbokforlaget, Bergen
- Tiller, Tom (1999): «Aksjonslæring –forskende partnerskap i skolen» (Høyskoleforlaget, Kristiansand,)

Skandsen, Wærness, Lindvig (2011):	«Entusiasme for endring, en håndbok for skoleledere», Gyldendal, Oslo
Skrøvset, Siw og Tiller, Tom (2011):	«Verdsettende ledelse», Høyskoleforlaget, Kristiansand
Wadel, Cato (1991):	«Feltarbeid i egen kultur», Seek A/S, Flekkefjord
Wibeck, Viktoria (2011):	«Fokusgrupper, om fokuserende gruppeintervjuer som undersøkingsmetode», Studentlitteratur
Annet:	
Bjartveit, Steinar (12.09.13):	(Psykolog, Handelshøyskolen BI) Dagens næringsliv, leserinnlegg
Brown, Dick (23.10.12):	Rektor, Douglas park school-New Zealand, Forelesning Oslo
Kim, Daniel:	www.sustained-success.com
Riccardi, Pellegrino (august 2012):	Forelesning, Sandnes
Roald, Knut (oktober 2013):	Forelesning, Sola
Stjernstrøm, Else (2011):	Forelesning i Sandnes,
Store norske leksikon (09.09.13):	Nettside
Ukeavisen Ledelse (29.10.2009)	Nettside
Yukl G. 2002, i Skandsen mfl. (2011)	Gyldendal
Wiktionary	Nettside, 09.09.13

Vedlegg:

Vedlegg 1 Informert samtykke og Intervjuguide

Vedlegg 1

Informert samtykke i forbindelse med masteroppgave

Jeg arbeider med en masteroppgave innen aksjonslæring for ledere. Mitt emne er oppstart av innføringsklasse og jeg ønsker å intervju de tre hovedlærerne i denne klassen.

Jeg ønsker å foreta et gruppeintervju tirsdag 09.04.13. Vi vil snakke rundt disse spørsmålene:

1. Hvordan opplevde dere oppstarten av Innføringsklassen ved XX skole?
2. Kjenner dere dere som en del av XX skole? Er dere/klassen integrerte som en del av XX?
3. Hva har vært lurt å gjøre i oppstarten av IK?
4. Hva ønsker dere evt. Å endre til neste år?
5. Hvordan kan ledelsen legge til rette for at dere skal få til et godt arbeid i IK?

Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak.

Du står fritt til når som helst å trekke deg fra dette prosjektet.

Oppgaven skal leveres inn (Universitet i Tromsø) 15.november 2013

Med vennlig hilsen

Irene Ottøy Kristiansen

Jeg er informert om intervjuets mål, og ønsker å delta

YY kommune, dato
