

Ledelsesaspekter ved endringsforløp

“Man høster som man sår”

Helga Bjoner



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2006

Innhold

<u>INNHold</u>	2
<u>FORORD</u>	5
1. <u>INNLEDNING</u>	6
1.1 <u>BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA</u>	6
1.2 <u>PRESENTASJON AV TEMA</u>	6
1.3 <u>PROBLEMSTILLING</u>	10
1.4 <u>AVGRENSNINGER</u>	12
1.5 <u>OPPGAVENS STRUKTUR</u>	13
2. <u>PRESENTASJON AV SKOLEN</u>	14
2.1 <u>HVORFOR BLE ØRN VIDEREGÅENDE VALGT?</u>	14
2.2 <u>BESKRIVELSE AV SKOLEN</u>	14
2.3 <u>SKOLENS MODELL</u>	16
2.4 <u>OPPSUMMERING</u>	18
3. <u>STRATEGIER MOT EN BÆREKRAFTIG SKOLE</u>	19
3.1 <u>INNLEDNING</u>	19
3.2 <u>HVORDAN KAN ORGANISASJONER LÆRE?</u>	21
3.3 <u>HVORFOR ER DIALOGEN VIKTIG I LÆRING?</u>	26
3.3.1 <u>Ledelseskonsekvenser</u>	26
3.3.2 <u>Kriseforståelse</u>	30
3.4 <u>BETYDNINGEN AV OMSORG</u>	31
3.5 <u>HVA KJENNETEGNER EN BÆREKRAFTIG SKOLE?</u>	34

3.6	<u>STRATEGIER MOT EN BÆREKRAFTIG SKOLE</u>	37
3.7	<u>OPPSUMMERING</u>	44
4.	<u>METODE</u>	46
4.1	<u>METODISK TILNÆRMING</u>	46
4.2	<u>METODEVALG</u>	47
4.3	<u>FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING</u>	49
4.4	<u>INTERVJU</u>	51
4.4.1	<i>Tilfeldig og systematisk valg av personer</i>	52
4.4.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	54
4.4.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	54
4.4.4	<i>Erfaringer med intervju</i>	55
4.5	<u>GRUPPEINTERVJU</u>	56
4.5.1	<i>Gjennomføring av gruppeintervjuet</i>	57
4.5.2	<i>Erfaringer med gruppeintervju</i>	57
4.5.3	<i>Observasjoner og skriftlige informasjonskilder</i>	58
4.6	<u>RELIABILITET</u>	58
4.7	<u>VALIDITET – VURDERING AV DATA</u>	59
4.8	<u>OPPSUMMERING</u>	61
5.	<u>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER</u>	62
5.1	<u>TYDELIG LEDELSE</u>	62
5.1.1	<i>Fokus på målrettet arbeid</i>	62
5.1.2	<i>Bevissthet rundt skolens sterke og svake sider</i>	75
5.1.3	<i>Selge inn ideer</i>	78

<u>5.1.4</u>	<u><i>Posisjonere seg i forhold til omverdenen</i></u>	79
<u>5.1.5</u>	<u><i>Bygge opp en ledergruppe</i></u>	81
<u>5.1.6</u>	<u><i>Involvering av elever og personale</i></u>	84
<u>5.1.7</u>	<u><i>Bevisst bruk av medarbeidersamtaler</i></u>	86
<u>5.1.8</u>	<u><i>Kriseforståelse</i></u>	89
<u>5.2</u>	<u>BETYDNINGEN AV OMSORG I ORGANISASJONEN</u>	91
<u>5.3</u>	<u>HELHETLIG TENKNING</u>	93
<u>5.4</u>	<u>OPPSUMMERING</u>	98
6.	AVSLUTNING	102
<u>6.1</u>	<u>SVAR PÅ PROBLEMSTILLING</u>	102
<u>6.2</u>	<u>REFLEKSJON OVER FUNN</u>	104
<u>6.3</u>	<u>REFLEKSJON OVER EGET ARBEID</u>	107
	<u>KILDELISTE</u>	109
	<u>VEDLEGG</u>	111
	<u>FIGURLISTE</u>	120

Forord

Masteroppgaven danner avslutningen på et fire års studie i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Gjennom studiet har jeg vært igjennom en inspirerende og spennende prosess som har gitt meg et godt innblikk i ledelsesteorier og vitenskapelig arbeid innen fagfeltet og ikke minst gitt mange tanker om hvordan man kan ta disse teoriene i bruk i det praktiske liv.

Med dagens fokus på utdanningsledelse og samfunnets krav til skoler som lærende organisasjoner stilles det stadig større krav til tydelig ledelse. Det er i lys av denne utfordringen jeg valgte å gjennomføre et case-studie ved en videregående skole som har vært igjennom en større endringsprosess.

Våren 2006 gjennomførte jeg flere intervjuer med ledelsen, utvalgte lærere og elever ved den aktuelle skolen. I den sammenheng vil jeg takke for den tillit jeg ble vist først og fremst ved at jeg fikk gjennomføre undersøkelsen, men også for at de enkelte brukte sin tid på mitt prosjekt og ikke minst den åpenhet som ble vist under intervjuene.

Jeg vil få rette en takk til min veileder Ola Erstad som har både utfordret og inspirert meg gjennom prosessen. Hans tilbakemeldinger har vært viktige og konstruktive. En spesiell takk også til Jorunn Møller, Eli Ottesen og Kirsten Sivesind, som alle har vært sentrale forelesere og ressurspersoner i min studiesituasjon.

For øvrig vil jeg rette en takk til kolleger som har vist forståelse og støtte i min studietid.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studiet har jeg hatt forventninger om å kunne forstå bedre hvordan organisasjoner fungerer og hvordan pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid foregår. Utdanningsledelse er et spennende felt, men også svært omfattende og komplekst. Til daglig arbeider jeg ved en videregående skole som lærer. Hele tiden har jeg opplevd at skoleledelse er viktig og hvordan man tenker rundt prosesser, strukturer og innhold for at en skole skal utvikle seg til å bli bærekraftig. Den mest sentrale hensikten med min undersøkelse har vært å sette fokus på viktige spørsmål rundt bærekraftighet, endringer og strategier. Ut i fra dette fokuset har jeg valgt en videregående skole som etter min oppfatning har hatt søkelys på endringer og bærekraftighet. Ved henvendelse til skolen ble jeg møtt med vennlig imøtekommenhet om å bruke deres skole i undersøkelsen. Heretter i oppgaven vil denne videregående skolen bli kalt for Ørn videregående skole.

1.2 Presentasjon av tema

Temaet for denne masteroppgaven vil være å se nærmere på hvilke strategier ledelsen ved en videregående skole tar i bruk for endringsprosesser og hvordan skolen arbeider for å utvikle en bærekraftig skole. Selve oppgaven bygger på en undersøkelse fra en skole som har satt fokus på endringer for å utvikle en bærekraftig skole. Jeg har valgt en videregående skole i en storby som et casestudie for å se på hva de har lagt vekt på. Både ledere, lærere og elever er med i undersøkelsen.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, beskriver skolen en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den er i betydelig grad med på å påvirke samfunnsutviklingen, samtidig som skolen påvirkes av de endringer som skjer i samfunnet. Når skolen som samfunnsinstitusjon er inne i en endringsperiode, blir ofte nye verdier introdusert. Ulike idealer blir fremhevet for styring og ledelse, som f.eks ”New public management”, ”demokratisk ledelse”, ”bærekraftig ledelse”, ”strategisk endringsledelse”, ”knowledge management” (Møller 2006). De ulike ledelsesdiskursene, måten å snakke om ledelse på, blir uttrykt i den offisielle utdanningspolitikken som til en hver tid råder. Personer som dominerer feltet språklig sett, vil kunne få større makt til å initiere endringer, hevder hun.

Hvis en går et stykke tilbake i tid og ser på hva samfunnets oppfatning av hva skolen skulle være, er det stor forskjell i hva som forventes av skolen i dag. Før kunne skolen virke som en ganske fredet institusjon med vektlegging på det som var. Den skulle forsyne elevene med basisferdigheter og for øvrig være en trygg havn og motvekt mot stadig skiftende impulser i og fra samfunnet rundt. I dag er skolen under sterk påvirkning, enten det er fra skolepolitiske myndigheter, eller internasjonale institusjoner som fungerer i et stadig mer globalisert samfunn (Østerud mfl.2004). Økonomiske, sosiale og demografiske utviklingstrekk fører til at både enkeltindivider, virksomheter og samfunnet som helhet stilles overfor komplekse utfordringer. Endringshastighet i samfunnsutviklingen, både nasjonalt og globalt, øker stadig. De beskriver de store samfunnsendringene knyttet til velferd, rettferdighet og demokrati som de grunnleggende moderne verdiene. ”*Det flerkulturelle samfunn* bidrar til sterkere oppdeling av offentligheten, og en form for kulturell globalisering av det norske samfunnet. *Rettighetspolitikk* omformer interessekamp til individuelle rettskrav med internasjonal forankring. Likestilling og kjønnskamp viser hvordan kollektivt interessefellesskap har følger for kvinners individuelle autonomi. Endelig setter *markedsretting og kommersialisering* som prinsipp individuelle strategier inn i globale nettverk” (ibid.:24). Internasjonal

forskning viser til at samfunnet og individenes evne til å bruke og utvikle kompetanse er avgjørende for å møte utfordringene og slik fremme fortsatt økonomisk utvikling og velferd, hevder de.

Den videregående skolen har vært i gjennom flere reformer. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) beskriver hvilke forutsetninger som skal til for at skolen skal lykkes i arbeidet sitt i dag. Stortingsmeldingen beskriver tre forhold som må ligge til rette for at skolen skal lykkes. Skoleledere og lærere må ha kompetanse for å møte kunnskapssamfunnet og en langt mer mangfoldig gruppe både av elever og foresatte. Den andre forutsetningen er at skolen må kjenne til sine svake og sterke sider og hvilke tiltak som kan føre til forbedringer. Den siste forutsetningen er at skolen må utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Stortingsmeldingen legger vekt på at styringssystemet skal legge vekt på grunnprinsipper om

- klare nasjonale mål,
- kunnskap om resultater i vid forstand
- tydelig ansvars plassering,
- stor lokal handlefrihet og
- et godt støtte- og veiledningsapparat (St.meld.30, 2003-2004:25)

Endringene skal nå realiseres gjennom en ny, omfattende reform av hele grunnopplæringen, som har fått navnet Kunnskapsløftet. Gjennomføringen av reformen krever en målrettet innsats på alle nivåer i opplæringssystemet over flere år. Denne målrettede innsatsen må ligge godt forankret i en skole for at den skal kunne skape endringer og utvikle seg til en bærekraftig skole.

Jeg finner støtte i dette hos Lillejord (2003). ”I læreplanens generelle del står det at omstilling og kunnskapsfornyelse vil være det stabile livsinnslag for det samfunnet som dagens elever skal fungere i (KUF 1993:5). Det kan altså se ut som om det mest

stabile i vår tid er endring” (ibid.:25). Lillejord beskriver at i tider med store og raske omstillingsprosesser, blir ledelse viktig. Det blir viktig at noen må fange opp og tolke signaler fra omgivelsene. Ledere må forstå at deres oppgave blir å få de ansatte til å forstå behovet for å forandre etablerte arbeidsmåter og rutiner. Så lenge samfunnet rundt skolen forandrer seg i en tid preget av globalisering, vitenskapelige og teknologiske nyvinninger og rask kunnskapsutvikling, vil dette øke endringstakten i skolen.

Andy Hargreaves (1996) forklarer mye av krisen som preger skolen i dag med at mange skoler forblir modernistiske og i enkelte tilfeller førmoderne institusjoner, samtidig som de skal fungere i en kompleks postmoderne verden. Tiden som går vil tydeliggjøre spriket mellom skolens verden og verden utenfor, påpeker han.

Fra ulike hold blir det fokusert på skolelederens rolle og betydning for å sikre god kvalitet i opplæringen, (St. meld. nr. 30 2003-2004). ”Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling” (ibid.:26). Samtidig blir det lagt vekt på lederes egenskaper til å ta ansvar for opplæringen. Det stilles krav til ledere for at de skal gå foran og lede. Føyelige ledere er ledere som overlater ansvaret for opplæringen til lærerne. Og de viser i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. St. meld. nr. 30 (2003-2004) beskriver føyelige ledere som ledere som bidrar til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen og at endringer i liten grad blir utviklet.

Lillejord (2003) påpeker at skoleledere vil få det største ansvaret for at evalueringen følges opp med gode læreprosesser i skolen. Skoleledere må oppfatte seg selv som ledere av et læringsfellesskap og i tillegg ledere for hele organisasjonens læring.

Det er og ulike syn på skolens egen rolle i slike endrings- og omstillingsprosesser. På den ene siden betraktes skolen å være i konstant utviklingsmodus, med mange ambisiøse og krevende tiltak gående, gjerne parallelt (Møller 1996). På den andre siden blir skolen beskyldt for å stå stille. Det er mulig at paradokset kan forklares med at de utviklingstiltakene som har vært satt i gang har unnlatt å endre ved grunnleggende, vesentlige strukturer som virker sementerende i skoleorganisasjonen, hevder Lillejord (2003). Utviklingstiltakene er mange, men forsøkene på forandringene svarer ikke til forventningene - som er skyhøye, sprikende og uklare. ”Slik sett kan det være relevant å snakke både om utvikling og mangel på utvikling” (ibid.:60).

Mitt hovedfokus i masteroppgaven har to hensikter. På den ene siden ønsker jeg å se på hvordan skolen tilrettelegger og gjennomfører endringsprosesser, og på hvilken måte ledelse har betydning for dette. På den andre siden ønsker jeg å se på hvilke strategier ledelsen velger for å endre og utvikle skolen til en bærekraftig organisasjon. Skolen jeg fokuserer på i min undersøkelse tar mål av seg til å bli en demonstrasjonsskole i løpet av sommeren 2006. Et av kriteriene for å søke, er en skole som har jobbet systematisk over år med å utvikle skolen. Skolen må kunne vise til gode resultater innenfor flere områder samt vise til systematisk oppfølging av læringsutbyttet.

1.3 Problemstilling

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

Hvilke strategier tar skolen i bruk for å skape endring i arbeidet mot en bærekraftig skole.

Problemstillingen søkes belyst ved å foreta intervjuer med utvalgte personer ved skolen. I intervjuene har jeg vektlagt forhold som berører endringer og bærekraftighet (se vedlegg 1).

I tillegg stilte jeg forskningsspørsmål som utdypet min problemstilling:

- Hvilke strategier er sentrale ved gjennomgripende endringer mot en bærekraftig skole?
- Hvilken rolle og betydning har ledelse ved utvikling av en bærekraftig skole?

I undersøkelsen søkes det å få frem hvilke strategier ledelsen hadde lagt vekt på og hvilken betydning dette har hatt for skolens videre utvikling. Empiritilfanget har fremkommet gjennom intervjuer med leder, utviklingsleder, gruppeintervjuer med lærere og gruppeintervjuer med elever på en videregående skole. Dette skjedde i perioden april/mai 2006. Mine egne observasjoner ble nedfelt som notater i loggbøker.

Endring innebærer i mange tilfeller en nytenkning, at en skal gjøre noe nytt, hevder Jacobsen og Thorsvik (2002). Organisatoriske endringer innebærer i følge de at ett av følgende skjer i organisasjonen: ”Det utvikles nye elementer i tillegg til de organisasjonen allerede har, eksisterende elementer koples sammen eller splittes opp på en ny måte eller man forkaster eksisterende elementer” (ibid.:351).

Endringer skjer over forholdsvis lang tid og det er en bevisst tilpasning. Det forutsetter tre sentrale elementer i følge Jacobsen og Thorsvik. For det første, behovet for endring. Organisasjonen må ha relativ klar kunnskap om hvilke problemer man har møtt og hvilke utfordringer man står overfor i fremtiden. For det andre må organisasjonen må ha kunnskap om hvilke strategier de skal velge og for det tredje må organisasjonen må ha kunnskap om hvilke effekter de ulike tiltakene har.

Dale og Wærness (2003) ser på begrepet bærekraftig som et ord som er sammensatt av å bære og kraft. Når de enkelte bestanddelene i begrepet settes sammen, fremtrer bærekraftbegrepets egnethet, hevder de. ”Det er snakk om både handling og styrke. En utvikling av en bærekraftig skole vil da måtte bli en utvikling av styrken i våre handlinger” (ibid.:141). Bærekraftig skole må i følge dem relateres til selvforståelse og kompetanse. De stiller spørsmål om i hvilken grad skolen har selvforståelse for differensiert og tilpasset opplæring og hvilken kompetanse skolen besitter.

1.4 Avgrensninger

Oppgaven vil kun ha fokus på *en* videregående skole hvor undersøkelsene har blitt foretatt. Endringer som blir vurdert har skjedd i løpet av de siste fem skoleårene, (2000/2001 – 2005/2006). Utdanningsledelse er et stort felt. I min undersøkelse vil jeg se nærmere på hvilke strategier som er sentrale ved gjennomgripende endringer og hvilken rolle og betydning ledelse har ved utvikling av en bærekraftighet ved den aktuelle skolen. Litteraturen om ledelse er mangfoldig. Jorunn Møller hevder også at det ikke finnes noen universell teori om god skoleledelse. Men at det er et mangfold av perspektiver, og at det legges mer og mer vekt på hvordan meninger skapes i organisasjoner (Møller 2004). Teorien som jeg anvender i masteroppgaven vil være med å belyse aktuelle endringsprosesser og strategier, samt teori som belyser et relasjonelt og demokratisk perspektiv på ledelse.

Sentrale begrep i oppgaven er; endring, tydelig ledelse, strategi, omsorg og helhetlig tenkning. Med endring mener jeg nytenkning som skjer over et litt lengre perspektiv og som har en bevisst tilpasning i organisasjonen. Med tydelig ledelse mener jeg ledelse som er målrettet og som følger opp opplæringens forskrifter. Med strategi mener jeg hvilke tiltak som settes inn for oppfølging av målene. Begrepet omsorg er for meg en indikasjon på hvilken måte skolen tilrettelegger for den enkelte lærer og elev i forhold til endringer og utvikling. Med gjennomgripende mener jeg på hvilken

måte skolen klarer å tenke helhetlig i forhold til både prosesser, innhold og strukturer i opplæringen.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert som følger: Innledningen gir en presentasjon av tema og bakgrunnen for undersøkelsen, samt problemstilling for oppgaven. Kapittel 2 beskriver skolen undersøkelsen er blitt utført på. Det gis en kort historisk beskrivelse av skolen, for deretter å beskrive skolens modell og samarbeidet på skolen. Kapittel 3 beskriver teori som omhandler organisasjonslæring, dialogen, ledelseskonsekvenser, omsorg, kjennetegn ved bærekraftige skoler, strategier og ledelsesaspekter ved bærekraftige skoler.

Kapittel 4 omhandler undersøkelsesdesignet – metoder, bearbeiding og dilemmaer. I kapittel 5 presenteres det empiriske materialet, hvor jeg ser på de ulike funn som er blitt gjort og hvordan de kan sees i lys av teorien i kapittel 3. Konklusjonen kommer i kapittel 6 hvor jeg svarer på problemstillingen og reflekterer over forskningsprosessen og mitt eget arbeid.

2. Presentasjon av skolen

2.1 Hvorfor ble Ørn videregående valgt?

På en av skolelederdagene i 2003 ved ILS overvar jeg et foredrag holdt av leder ved Ørn videregående skole om skoleledelse. Han brukte uttrykket ”lidenskapelig skoleledelse” og fascinerte meg ved sitt engasjement og sitt konkurranseinstinkt. Han hevdet at konkurranse handler om å bli god selv. Blant annet stilte han spørsmålet: Hvilke muligheter har min skole til å utvikle seg innenfor det systemet vi har å forholde oss til?

Da jeg senere gjorde egne vurderinger av skolen, gjennom blant annet å lese hva som var offentlig tilgjengelig, kunne skolen vise til systematisk tilrettelegging for opplæring både organisatorisk og faglig. Skolen viste til en helhetlig tenkning med tilrettelegging for opplæring både organisatorisk og faglig. Elevperspektivet var godt synlig og lærerrollen var satt i fokus. Synlig samarbeid med næringsliv og andre som kunne bidra med noe positivt for skolen. Skolen kunne vise til samarbeid med foreldrelag og eksterne partnere, bl.a forskningsmiljøer.

Skolen kan vise til betydelig utvikling og gode resultater i løpet av de siste fem årene og dette har skapt nysgjerrighet hos meg på hvilken måte de har fått dette til. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å forsøke å se nærmere på denne videregående skolen.

2.2 Beskrivelse av skolen

I dette kapitlet vil jeg prøve å beskrive skolen og litt om dens historie. Største delen av beskrivelsen vil være fra 2001 og frem til i dag.

Ørn videregående skole feiret i 1975 sitt 75 års jubileum, men har en historie som går tilbake til år 1900, men da under et annet navn. Etter 1970 kom nyere utbygningsområder og dermed flere barnefamilier i området. I 1980 årene ble det politisk bestemt at noen av de videregående skoler som hadde mindre tilvekst av elever skulle nedlegges. Ørn videregående skole ble opprettholdt med mye støtte fra tilhengere av skolen i nærmiljøet. Etter hvert ble opptakssystemet i byen endret og elever kunne selv velge skole i prioritert rekkefølge. Dette førte igjen til at elever med gode karakterer fra ungdomsskolen søkte seg vekk fra videregående i nærmiljøet og heller inn på videregående skoler i andre områder med bedre omdømme. Ørn videregående skole ble en mindre attraktiv skole å gå på og primær søker tallet sank drastisk. I 1999 ble skolen foreslått nedlagt, men både lærere og nærmiljøet sloss for skolen. I år 2000 var det 9 primær søkere til skolen og elevfrafallet var på 12.6%. Av de som fullførte tre år på skolen, var det ca kun 28% som hadde karakterer i alle fag og fullverdig vitnemål. Alle som ville, kom inn på skolen, og gjennomsnittspoengsum for å komme inn var byens desidert laveste. Høsten 2000 tilførte politikerne skolen en klasse og gav skolen en ny sjanse. Mange ansatte hadde allerede mistet jobben og de som var igjen måtte kjempe for å opprettholde sin arbeidsplass.

Skoleåret 2001/02 var det 160 elever på skolen og frem til skoleåret 2005/06 har det økt til 540 primær søkere til alle trinn og studieretninger. Ørn videregående skole har to studieretninger: Allmenne og økonomiske fag og Medier og kommunikasjon. Frafallet er redusert til 2% ved siste telling i 2004/05 og nærmere 90% av elevene går ut med fullverdig vitnemål (opplysninger hentet fra skolens brosjyrer, 2005).

Det pedagogiske personalet økte fra ca 20 i 2001 til 50 i 2006. Med merkantilt personale er de i dag en videregående skole med ca 60 ansatte. Skolen ligger utenfor bykjernen med etablert bebyggelse, preget av noe utbygging.

Leder ble ansatt 1.8.2006 og samme høst tilsatte leder utviklingsleder ved skolen. I tillegg har skolen en assisterende rektor, to avdelingsledere for allmennfag og medier og kommunikasjon og en økonomi- og personalsjef. Lærerstaben teller 50 og i tillegg kommer et merkantilt personale på 10 personer.

Skolen var i 2001 en skole som bar preg av slitasje og hvor personalet hadde kjempet mot nedleggingstrussel i lengre tid. Lærere som hadde prosjekter i gang var borte og det var lite å bygge på som organisasjon.

2.3 Skolens modell

Skolen har utviklet en modell for skolen, hvor de har bygd opp en organisasjon med utgangspunkt i visjonen ”Seire ved å dele”. Målet for skolen er å utfordre den enkelte elev gjennom differensiert og tilpasset opplæring. De bruker Erling Lars Dales (2003) syv grunnleggende kategorier for differensiert opplæring som er synliggjort i skolens brosjyrer som gis ut til alle elever og andre interessenter. Gjennom intervjuene av leder, utviklingsleder, lærere og elever bekrefter de at de vil være målrettet og lage en pedagogisk plattform for skolen.

Skolen legger vekt på samarbeid mellom ledelse, lærere, elever og foresatte i formelle og uformelle grupper. De formelle gruppene er organisert slik:

Faglag – lærere med samme fag på grunnkurs AA (allmenne og økonomiske fag) og alle trinn på MK (Medier og kommunikasjon) er organisert i formelle faglag. Det er bestemt at alle lærere skal tilhøre minst ett faglag og helst ikke mer enn to faglag på grunn av at formelle samarbeid tar tid å utvikle og krever mye tid sammen.

Parallellegging av undervisning – undervisningen i de ulike fagene er parallellagt på grunnkurs og alle trinn på Medier – og kommunikasjon. Faglagene kan dele inn gruppene for å tilpasse opplæring til nivå, tempo osv.

Team- På grunnkurs AA og alle trinn på MK er lærere organisert i team. Teamet har ansvar for to grupper og alle gruppenes faglærere og kontaktlærere er representert i teamene.

Samarbeidstid ledelse – lærere – det er satt av tid hver uke til samarbeid og prosessarbeid. I tillegg er det satt av dager og seminartid, kompetanseutvikling og prosessarbeid i personalet.

Elevseminarer med ledelsen, lærer og elever – skolen gjennomfører vurderinger i løpet av skoleåret gjennom en elevundersøkelse. Resultater og oppfølgingstiltak drøftes med elever, leder og utviklingsleder. Resultatene tilbakeføres til lærerkollegiet og er med i prosessen med å lage ny årsplan.

Samarbeid leder- elevråd – leder har faste møter med elevrådsstyret.

Arbeidstid – Skolen har i samarbeid med det pedagogiske personalet blitt enige om en lokal arbeidstidsavtale med kjernetid mellom 0900 og 1500.

Utviklingsleder og fagkoordinatorer – utviklingsleder og fem fagkoordinatorer for områdene realfag, norsk, fremmedspråk, samfunnsfag og mediafag har fast møtetid hver uke for å følge opp skolens endrings- og utviklingsarbeid.

Foreldrelag – leder har faste møter med skolens Foreldrelag 6-8 ganger i året. Det er representanter fra alle klasser. Skolens vurderingsresultater og planer blir drøftet.

Kontaktlærere og elevkontakter – alle grupper har kontaktlærere med ansvar for 15 elever og de innkalles til utviklingssamtaler.

Fagkonferanser – midt i høsttermin og vårterminen organiseres fagkonferanse for elevene der de kan snakke med alle faglærerne om resultat- og måloppnåelse samt sette mål for utvikling i faget.

Delt rådgivning – To rådgivere utvikler spisskompetanse i henholdsvis studie- og yrkesveiledning og sosial- pedagogisk oppfølging.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gi et bilde av Ørn videregående skole, uten at jeg har tatt med noen form for vurderinger. Beskrivelsen er hentet ut i fra dokumenter jeg har fått tilgang til gjennom skolen og medier. Beskrivelsen som er gjengitt stemmer med intervjuer, plandokumenter og egne observasjoner av skolen.

3. Strategier mot en bærekraftig skole

3.1 Innledning

Min presentasjon av teorier om ledelse er en tilnærming til den empiriske delen av oppgaven og et grunnlag for analyse og refleksjon over data jeg har innhentet i undersøkelsene ved Ørn videregående skole.

Som en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner føler alle et eierskap i forhold til skolen, og alle har en mening om den. Skolen har i løpet av de siste tiårene blitt et langt mer mangfoldig samfunn, både kulturelt og religiøst, (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Stortingsmeldingen beskriver viktigheten av å ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole. Skal vi lykkes, må skolen evne å bli en lærende organisasjon og tørre å ta i bruk et større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges. Samtidig må det vises større tillit til lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, skolens handlingsrom må bli større, staten må bidra med gode rammebetingelser og den enkelte skoleeier må i langt større grad sikre at man får en lærende skole.

Det flerkulturelle samfunnet bidrar til en sterkere oppdeling av offentligheten, hevder Østerud mfl.(2003). Skolen skal i større grad forholde seg til ulike kulturer og globalisering. Kommunikasjonsteknologien har utviklet seg og til dels endret ”verdensbildet”, noe som kan endre kretsen av hvem som er de kompetente, blant annet ved å skille mellom de som behersker den nye teknologien og de som ikke behersker den. En grunn kan være at enkelte ikke har råd til å være online og dermed ikke har mulighet til å følge med i utviklingen. Skolen er kanskje det stedet i samfunnet hvor dette mangfoldet lettest kommer til syne.

Kompetansen har økt i foreldregruppene og det er ikke nødvendigvis lenger slik at skolen alene besitter den største kompetansen. Det er et langt større

forventningspress til skolen som tradisjonsbærer og formidler av kunnskap. Et særtrekk ved dagens samfunnsutvikling er at utdanning har blitt et massefenomen, hevder Fevolden og Lillejord (2005). Dagens foreldre har minst like høy og kanskje høyere utdanning enn lærerne, og det gjør noe med de generelle forventningene til utdanningssektoren. *”Familien rundt eleven kan noe om utdanning; de har kvalifiserte synspunkter på hva som er god undervisning generelt og gode læringsstrategier for deres barn spesielt”* (ibid.:11). Dilemmaer skoler kan stå i er at de på den ene siden ønsker at foreldre skal engasjere seg i skolehverdagen, samtidig som skolen kanskje i mindre grad inviterer til samarbeid skole – hjem.

Skolen har blitt langt mer brukerorientert enn tidligere. Det har blitt en langt større offentlighet rundt skolene, mer innsyn og åpenhet. Nasjonale prøver har også gitt et bredere og overordnet innsyn. Fevolden og Lillejord (2005) påpeker at dette har fått økt aktualitet, fordi nasjonale kvalitetsvurderinger forutsetter en løpende kontakt med elever og foreldre på en slik måte at foreldre kan engasjere seg. Skolen må ha en strategi for hvordan resultatene skal følges opp, hevder de. New Public Management tankegangen har også bidratt til økt innsikt, ved at det løpende publiseres resultater og målinger foretatt i skolen. Gjennom flere stortingsmeldinger helt tilbake fra tiden rundt 1990 kan man se endringer i det offentliges syn, hvor det har blitt lagt vekt på større målstyring og kompetanseheving blant lærere og ledere.

Læringsprosessen har i motsetning til tidligere kommet mer i fokus og søkelyset har blitt mer rettet mot hvordan en arbeider i skolen. Fevolden og Lillejord (2005) hevder vi kan stå midt i et paradigmeskifte som det ikke er lett å se rekkevidden av. Lærere, skoleledelse og skolen har fått et langt større medansvar for resultatene enn de hadde tidligere. *”Når det er elevens, gruppens og skolens skårer som kommer i sentrum for oppmerksomheten, pålegges samtidig læreren og skolen ansvaret for å arbeide med den enkelte elev på en slik måte at han eller hun klarer å forbedre resultatene sine”* (ibid.:14). De hevder videre at skolen må bli flinkere på det de skal,

nemlig å ha spisskompetanse på å drive med undervisnings-, lærings- og vurderingsaktiviteter.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” beskrives et systemskifte som en nødvendighet i et kunnskapsdrevet samfunn. Systemskiftet består i å klargjøre nasjonale mål, beskrive en tydelig ansvars plassering og gi økt lokal handlefrihet til den enkelte skole. Meldingen har satt fokus på skolens kultur som område for endring. Det handler blant annet om å gjøre skolen til en lærende organisasjon hvor arbeidsplassen tas i bruk som læringsarena og der refleksjon i organisasjonen er et viktig redskap. I meldingen pekes det på betydningen av et tydelig og kraftfullt lederskap med klare forventninger og tilbakemeldinger og skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige.

Utdanningsdirektoratet har på sin side satt opp program for skoleutvikling for 2005-2008. Programmet har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolen som virksomhet.

I dette kapitlet vil jeg presentere flere ulike teoretikere i forhold til hvordan organisasjoner lærer. Hvordan dialogen påvirker læringen og hvilke ledelseskonsekvenser dette kan få. Videre vil jeg presentere teori som jeg mener er aktuell rundt taut kunnskap og omsorg i kunnskapsutvikling. Hvordan skoler håndterer endring, omstilling og kriseforståelse vil være sentralt. Avslutningsvis tar jeg for meg hva som betegner bærekraftige skoler, hvilke strategier skoler velger og ulike ledelsesaspekter ved utvikling av bærekraftighet.

3.2 Hvordan kan organisasjoner lære?

Argyris og Schön (1996) understreker i sin teori om lærende organisasjoner at endring er det normale. Endringer må skje hele tiden, og ikke bare som enkeltstående

begivenheter. Skoleeier bør kontinuerlig vurdere. Kvaliteten blir vurdert ut i fra om ledelsen ser eierinstitusjonens og brukernes behov kontinuerlig, og følger opp med regelmessige endringer for å imøtekomme disse behovene. Skal skolen overleve de ulike utfordringene den står overfor må omorganisering være en del av hverdagen. For fremtiden er det viktig å tenke forandring som det normale. En stivnet organisasjonsstruktur vil ikke være i stand til å møte de stadige endringer i omgivelsene som det er grunn til å forvente.

Senge (1990) nedtoner betydningen av tidligere erfaringer i hvordan organisasjoner lærer. Han gir en ”enkel” oppskrift på hvilke grunnleggende egenskaper eller ”disipliner” organisasjonen må øve opp for å bli lærende, å stadig makte å endre seg, vokse og overleve. Han forutsetter at det finnes i organisasjonen felles normer, verdier, og antakelser knyttet til problemløsende oppgaver, at utførelsen av slike oppgaver er rimelig forutsigbare (styrt av felles rutiner og kvalitetskrav) og at det finnes felles sosiale regler for samspill og kommunikasjon. Ut ifra dette synspunktet hevder Senge at ikke bare individer, men også organisasjonen har en handlingsteori. Organisasjonslæring blir dermed endringer i delt forståelse, relasjoner og samspill mellom individer, grupper, team eller større enheter. Dette vil igjen forstås at det først har skjedd en individuell læring, og at organisasjonens nye atferd vil kunne opprettholdes dersom individene slutter.

Systemtenkning er Senges ”femte disiplin”. Han beskriver måten organisasjoner vil lære på, vil være avhengig av hvordan man ser verden. Organisasjonene må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter, fra å se mennesker som hjelpeløse og reagerende til å se dem som aktive deltakere som skaper sin egen virkelighet.

Ved å begynne å oppfatte underliggende strukturer fremfor enkelthendelser, se forhold i lys av prosesser fremfor øyeblikksbilder, kan en trene opp en ny måte å tenke på som gjør det lettere å finne de punktene der minimal innsats kan føre til

betydelige og varige forbedringer. ”Uten systemtenkning vil visjonens frø falle på ufruktbar jord” (ibid.: 17). Senge definerer en lærende organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine daglige utfordringer i organisasjonen. Han er opptatt av teamarbeid og fremtidsrettet arbeid som et sentralt element i organisasjonslæringen. Senge peker på at det å være en lærende organisasjon vil kreve at læringen fører til forandringer i både handling og organisering.

Å være en lærende organisasjon er ikke en individuell læring, men en virksomhet hvor det først og fremst handler om å forvalte lærernes kompetanse, slik at den kommer hele organisasjonen til gode.

Hustad (1996) mener Senge ser læring som en forventningsbasert utviklingsprosess helt i pakt med nyere organisasjonsformer – selvstyrte enheter med varierende strukturer – skapende organisasjoner som ikke selv bare blir skapt av omgivelsene. Senge har et svært positivt syn på den enkeltes holdning til den lærende organisasjon: alle vil jo det samme (bare de får tenkt seg om). Senge(1990) retter blikket fremover, ikke bakover. Han ber oss se utover, ikke innover, med andre ord intensjonell læring. En organisasjon omfatter først og fremst mennesker, ikke system og handlinger. Forholdet mellom kontekst og personer er dynamisk. Læring må ikke bare oppfattes som respons på eksterne stimuli. Det er vilje til å skape noe, intensjonalitet, som preger læringsprosessen og det lar seg gjøre for en organisasjon å påvirke og utvikle omgivelsene sine. Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv vil læring i fellesskap være fremtredende og den femte disiplinen til Senge kan sees ut i fra et ønske om å utvikle et fellesspråk for å forstå kompleksiteten i organisasjonen. Det utvikles begreper og uttrykk som setter deltakerne i stand til å se sin egen rolle i helheten.

Dale og Wærness (2003) sier på sin side at utdanningssystemet mangler et felles språk og en felles faglig identitet for å etablere et kollektivt ansvar for differensiering og tilpasning, hvor også kritiske analyser av opplæringens legale og legitime kvalitet

får konsekvenser. De får støtte av Fuglestad og Lillejord (1997) som hevder at skolen trenger å utvikle et felles språk for å kunne reflektere over egen praksis.

For å lære må det i omgivelsene foregå noen handlinger og handlingene må stå i samsvar- knyttet til mennesker. Kan læring ha noen sammenheng med folks tenkning og deres handlinger, uten at den enkelte er klar over disse sammenhengene?

Argyris og Schön (1996) hevder på sin side at mennesker opererer med to handlingsmodeller. En uttalt teori og en bruksteori. Førstnevnte er det man er seg bevisst i organisasjonen og som en forklarer sine handlinger med. Bruksteorien er som regel ubevisst og vil være den som faktisk styrer atferden hos de fleste.

Teoriene beskriver atferden til aktørene i organisasjonen, hvor uttalt teori er den synlige, men ikke nødvendigvis i samsvar med de faktiske handlinger. Bruksteorien er ikke synlig eller uttalt, men den som faktisk blir fulgt av aktørene. Organisasjoner er ikke statiske, men må forstås ut i fra de prosessene medlemmene engasjerer seg i. De tenker en kan dele organisasjonslæring inn i tre nivåer.

Første nivå gjelder enkeltkretslæring som kan være effektiv hvis handlingsrepertoaret som ligger i bruksteorien, gjør at en klarer å løse de problemene som oppstår. Dette omfatter kun feil som lett kan løses og som er relativt synlige.

Andre nivå beskrives som en annen form for læring og innebærer at en stadig settes spørsmålstejn ved de grunnleggende premisser, ved at man reflekterer og er kritisk over den måten en handler på. Dette kaller Argyris og Schön for dobbelkretslæring. Den viktigste forskjellen mellom enkelkretslæring og dobbelkretslæring er at sistnevnte gjennom en åpen diskusjon viser en konstant vilje til å vurdere og evaluere valgene en tar i organisasjonen, noe som ikke vil være tilfelle ved enkeltkretslæring.

Det tredje nivået i handlingsteorien som Argyris og Schön (1996) tar med, er deuterolæring. Med det forstås at en klarer å se sammenhenger mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring og at en er klar over når det er nyttig å bruke de ulike

læringsnivåene. De kaller det for metalæring når egen læring handler om at en lærer å lære. Det vil si at en reflekterer over valg av strategier i forhold til egen læring og at en evaluerer egne resultater.

Argyris og Schøns tre nivåer kan for øvrig sammenlignes med Erling Lars Dale (1989) tre kompetansenivåer, når han beskriver, analyserer og drøfter læreres praksis. Han sier det er et problem å differensiere mellom gjennomføring av undervisning (K1), planlegging og evaluering av gjennomføringen (K2) og å drøfte forskjellige grunnlagsproblemer kritisk (K3).

”Om en idealiserer det 3. kompetansenivået, kan handlingslammelse bli resultatet. Idealiserer en de to første nivåene, og særlig det første, dominerer handlingstvungen, i ureflektert forstand. I skolens hverdagsliv er nok det siste et mer aktuelt problem enn det første” (ibid.:103).

Jacobsen og Thorsvik (2002) knytter læring til endring av adferd. De beskriver at læring skjer når organisasjoner, grupper eller individer foretar en relativt permanent endring av adferd på grunnlag av erfaringer. All organisatorisk læring baserer seg på at individer i organisasjoner lærer. Organisasjonsstrukturen definerer- avgrenser det området menneskene i organisasjonen kan søke etter problemer og løsninger innenfor. Hvis belønningssystemet for eksempel straffer ny adferd, hindrer det læring (ibid).

Organisasjonskulturen kan også hindre læring, for eksempel der kulturen er sterk og enhetlig eller der man ser konflikt og kritikk som noe man bør unngå. For å fremme læring, må organisasjonskulturen bestå av normer og verdier som ser konflikt og kritikk som den normale tilstanden. Jacobsen og Thorsvik mener læring forutsetter at man ser sammenhenger mellom det man gjør og relasjoner i omgivelsene. Samtidig kan en kanskje se det som et paradoks at en organisasjon skal endre seg mot bærekraftig skole og samtidig være forutsigbar og stabil.

3.3 Hvorfor er dialogen viktig i læring?

Mitt utgangspunkt er at læring både er en individuell og en sosial prosess der samspillet mellom mennesker er helt sentralt. Olga Dysthe (2001) har gjennom sitt arbeid vist spesiell interesse for dialogen og dens betydning for samspill og læring innen utdanningssystemet. I innledningen til artikkelsamlingen *Dialog, samspel og læring* (2001) hevder hun at en av de viktigste utfordringene vi står overfor nå i hele utdanningssystemet, er å finne en sammenheng og en balanse mellom individ og fellesskap og mellom individualiserende og fellesskapets læringsformer. Hun begrunner denne påstanden med generelle tendenser i samfunnet, studier i læringsteorier og egne erfaringer som lærer. Dysthe (2001) studerer samspill og kommunikasjon ut fra et dialogisk grunnsyn, dvs. at dialogen spiller en fremtredende rolle i slike prosesser. Læringsteorier som for eksempel sosiokulturell læringsteori legger vekt på at læring skjer i samspill med andre.

Dysthe peker på at det er en utfordring å få slikt samspill til å fungere godt slik at læring faktisk skjer. Ulike former for kommunikasjon gjør det mulig å binde sammen individuelle og kollektive erfaringer. Språket blir en sentral rolle i denne sammenhengen, der redskapen som muliggjør kommunikasjonen. *”Det rekk ikkje for ein leiar å lære seg kommunikativ dugleik, sjølv om det selvsagt er nyttig. Det som tel, er kva grunnholdning leiaren har til andre mennesker, og kva forståing ho har av korleis meining blir skapt og av korleis innsikt og læring skjer”* (ibid.:77).

3.3.1 Ledelseskonsekvenser

I faglitteraturen kan man finne et mangfold av definisjoner av begrepet ledelse. Jeg velger å bruke to som jeg finner relevante for min problemstilling. For det første rammer Tian Sørhaug (1996) inn begrepet slik: *”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt*

og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra” (ibid.:20). Den andre definisjonen jeg har valgt er Fuglestad og Lillejord (1997) henvisning til Erik Johnsen`s definisjon: *”Målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsutviklende samspill mellom mennesker” (ibid.:41).* Poenget med å presentere to ulike definisjoner er å vise betydningen av og klargjøre hvordan ledelsesbegrepet rammes inn. Det er i dag mer anerkjent at de fleste forskere innen ledelsesfeltet har ulike oppfatninger av ledelse og at det ikke bare er en universell teori. Presiseringer om begrepet er flere: Ledelse eksisterer for det første innenfor sosiale relasjoner. For det andre innebærer ledelse en hensikt og retning. Påvirkning er også en dimensjon og ikke minst er ledelse en funksjon hvor det ikke nødvendigvis bare er leder som utøver ledelse.

Når enkeltmennesket, inklusiv lederen, ikke primært blir definert gjennom egenskapene sine, men gjennom sitt forhold til andre, blir det språklige samspillet helt sentralt. Men dialogens potensiale blir ikke nødvendigvis realisert bare ved at en gir rom for samtale. Dysthe er opptatt av at det dialogiske primært ligger i spenningen og konfrontasjonen mellom de mange stemmene. ”Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystema til den som talar og den som lyttar, at nye element blir skapt og ei ny forståing oppstår, som er forskjellig frå den personane hadde på førehand” (ibid.:85). Møller (1996) stiller spørsmål om systematisk refleksjon over eget arbeide og samarbeid med kolleger kan utvikle praksis. Kjernen er å legge til rette for læring både for andre og for seg selv, hevder hun. Ut i fra hennes analyse av det empiriske materiale i et forskningsprosjekt kunne hun vise til: ”Å ha praksisfeltet som læringsarena syntes å resultere i bevisstgjøring på ens egen rolle og funksjon” (ibid.:214).

Møller (2006) er opptatt av hvordan man kan forstå ledelse i en skole hvor det vektlegges at personalet reflekterer over egne erfaringer og lærer av dem. Hun peker på at ledelse handler om å kultivere eller fremelske gode forutsetninger for læring. Det kan bety å skape uro i organisasjonen, eller skape behov for innovasjon uten at

uroen blir for stor. Ikke minst innbefatter det å bidra til konstruktive relasjoner og samarbeid om oppgaver. Både formelle ledere og lærere kan ta initiativ.

Ved å ramme inn ledelse som en aktivitet, blir samhandling viktig og en kan beskrive distribuert ledelse som hvordan ledelse er i praksis. Distribuert ledelse er også et normativt begrep, dvs. noe man *bør* etterleve i praksis. Distribuert ledelse er et analytisk forskningsperspektiv på hvordan begrepet kan brukes i praksis. Ottesen og Møller (2006) flytter fokuset fra hva formelle ledere gjør og til samhandling rundt aktiviteter som skjer i organisasjonen. Får man til samhandling, oppnår man ofte i tillegg synergieffekter. *”Det innebærer at konteksten ikke bare er noe som ledelse foregår i, men at den gir muligheter og begrensninger som konstituerer ledelse på bestemte måter. Ledelse som praksis vokser fram i interaksjonen mellom aktører og kontekst, og er derfor mer enn summen av enkelthandlinger”* (ibid.:138).

Tian Sørhaug skriver at det er nære relasjoner mellom makt og tillit.

”Ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet mellom motsetningsfylt avhengighet mellom makt og tillit” Sørhaug (ibid.:24). Forholdet mellom makt og tillit både truer og forutsetter hverandre. *”Tillitsforhold består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene”* (ibid.:23). Skal en leder ha legitimitet i organisasjonen må vedkommende ha medlemmenes tillit. Tillit er noe du hele tiden får av andre, og du kan få noens tillit, men ikke alles. Tillit forutsetter blant annet at leder utøver makt på en slik måte at det gir tillit. Makt utøves slik at andre i organisasjonen ikke opplever at de får innfridd sine forventninger og/eller det de mener er deres rett til innflytelse, vil dette føre til mangel på tillit. Det samme skjer hvis noen bruker makt på en slik måte at en annen opplever at deres muligheter for medinnflytelse reduseres eller hindres.

Samhandlingen blir sentralt i forhold til undersøkelse og refleksjon over egen praksis. Ottesen og Møller (2006) viser til Gronn (2000) som peker på tre forskjellige

samarbeidsformer i distribuert ledelse. Spontant samarbeid, hvor to eller flere kommer sammen for å løse en oppgave. Samarbeidet avsluttes etter at oppgaven er løst. Den andre samarbeidsformen han beskriver er intuitive samarbeidsrelasjoner, hvor to eller flere over tid samarbeider og hvor relasjonene er preget av tillit og nære samarbeidsrelasjoner. Den siste han trekker frem er institusjonalisering av relasjoner og strukturer. I organisasjonen finnes det ulike team eller fagseksjoner og i disse vil det være samarbeide over en lengre periode. I noen aktiviteter vil det innebære at en samarbeider tett og mot et felles mål, i andre tilfeller vil det kunne kreves at en arbeider alene, men hovedpoenget er at aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for at arbeidet skal bli gjort. Ledelse som fenomen må forstås gjennom sin relasjon til praksis: *ledelse er et fenomen som må forstås gjennom handlingene den er en del av*” (ibid.:138).

Wadel (2002) er opptatt av å kunne lære i lag og konstruere ulike læringsforhold. Mange læringsforhold vil være formelle, hevder han, og de har et mer offisielt design. I de uformelle læringsforholdene vil det være en alternering mellom hvem som ”lærer” innenfor organisasjonen. *”I lærende organisasjoner må folk kunne skape et mangfold av enkeltstående og sammenkoblede læringsforhold. I lærende organisasjoner vil læringsforhold stadig bli fornyet, og en vil stadig inngå i nye læringsforhold. Dette skaper ofte dynamiske læringsprosesser*” Wadel (2002:18).

Skolens primærfunksjon er knyttet til læring og sosialisering, hevder Fuglestad og Lillejord (1997). Pedagogisk ledelse i skolen vil handle om å tilrettelegge for elevene, lærernes og skolens egen læring. De hevder at lederen for skolen er viktig og at *”ledere formes selv av den kulturen de har ansvaret for å forme. Det betyr at kvaliteten på det rektor gjør, er gjensidig avhengig av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør, og dessuten avhengig av arbeidet som sentrale aktører på det kommunale nivå utfører*” (ibid.:19).

3.3.2 Kriseforståelse

Strategier for valg av endringer og utvikling kan ha flere underliggende årsaker. Henning Bang (1988) beskriver at organisasjoner som blir utsatt for stress og press vil være mer mottakelige for kulturell endring og at dette ikke kan ignoreres. Når kriser oppstår og truer organisasjonen, må den kanskje endre seg totalt for fortsatt å kunne overleve, hevder han. Kriser som oppstår vil i noen tilfeller kunne gi muligheter som tidligere ikke var tilgjengelig for organisasjonen, for eksempel teknologiske muligheter. Kriser kan også være forårsaket av organisasjonens ledelse, ut fra deres valg av feil strategi eller at valgte strategier ikke har blitt fulgt opp. Bang (1988) trekker frem intern revolusjon hvor det skjer store endringer i organisasjonen. Eksempler på dette kan være nyansettelser eller intern omstrukturering. Jacobsen og Thorsvik (2002) peker på kriser som organisasjoner kan komme opp i vil prege handlingsaktivitetene. *”Ikke overraskende ser det ut til at jo mindre tid man har til rådighet, desto færre problemer og løsninger blir fokusert”* (ibid.:319). Konsekvenser av dette kan føre til at deltakelsen vil tendere til å bli spesialisert eller hierarkisk.

Bang (1988) hevder at ledere generelt og grunnleggere spesielt er de viktigste kulturskapere i organisasjonen, fordi det er disse som har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner i kriser i organisasjonen. Han fremhever fem kanaler ledelsen kan påvirke organisasjonskulturen i en krise. For det første handler det om hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, måler og kontroller i organisasjonen. Ledere signaliserer hva de tror på og ledere som ikke signaliserer blir også tolket av organisasjonens medlemmer. For det andre blir lederes behandling av kriser viktig. Hvordan skaper leder nye normer, verdier og arbeidsprosedyrer som etter hvert vil kunne nedfelle seg i kulturen. For det tredje vil lederes synlige atferd prege organisasjonsmedlemmer. Hvilke arbeidsoppgaver leder utfører eller hvordan de utfører dem og hvordan de forholder seg til kolleger. Det fjerde punktet han trekker frem er leders belønning og straff i forhold til hva

organisasjonen verdsetter og hva den straffer gjennom formelle og uformelle belønningssystemer. Det siste punktet han trekker frem er leders valg av kriterier for forfremmelse, rekruttering osv. På den måten kan de velge ut personer med visse verdier og antakelser som vil sørge for den kulturen og verdier leder ønsker. Leders påvirkning vises gjennom handling eller noe som er konkret i en krisesituasjon og er den mest virkningsfulle påvirkning en leder kan ha i en krisesituasjon (ibid).

3.4 Betydningen av omsorg

Sentralt i Nonaka mfl. (2005) sin teori om læring i organisasjoner står betydningen av taus kunnskap. Det er i hovedsak kunnskap som er skjult og som ikke bringes frem hos den enkelte eller felles i organisasjon og som man ofte har vanskelig for å sette ord på. De stiller seg spørsmål om hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Samtalen er kanskje den viktigste og mest menneskelige aktiviteten som oftest blir nedprioritert i læring og kunnskapsutvikling. Å skape den riktige konteksten, omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner, effektivt samarbeid og sosiale møtesteder hvor læring og kunnskap kan blomstre (ibid).

Bolman og Deal (2002) hevder på sin side at slike møtesteder bør være gjennomtenkt og at strukturen bør ha et grunnriss for mønster av forventninger og samhandling mellom interne deltakere. I tillegg kan slike møtesteder av en formell struktur både ha positive og negative sider. For det første kan det ha en positiv innvirkning på arbeidsmoralen når strukturen er lagt til rette for å få arbeidet gjort. De negative sidene en bør være oppmerksom på er at det kan være en hindring for kreativitet eller blir brukt til å kontrollere i negativ forstand.

For å skape kunnskap og utvikling bruker Nonaka mfl. (2005) begrepet omsorg i betydningen av forståelse av kunnskapsutvikling. De benytter fem disipliner for omsorg som de ser som viktige og støttende relasjoner i kunnskapsutviklingen.

Gode relasjoner, empati, tillit, pågangsmot og støtte påvirker enkeltindividene og grupper til utvikling og læring. Det kan for øvrig sammenlignes med Senges (1990) disiplin, gruppelæring. Når ny utvikling skal skapes eller taus kunnskap skal frigjøres, må organisasjonen lage gode læringsforhold hvor ekspertisen kan hjelpe andre.

Møller og Fuglestad (2006) stiller spørsmål om hvordan man greier å realisere resultater som omsorg for fellesskapet, likeverd og sosial rettferdighet i skolen. ”På hvilken måte søker man å legge til rette for refleksjon og analyse, hvordan lyttes det til ulike argumenter, hvordan kommer gjensidig omsorg og respekt til uttrykk” (ibid.:220). De hevder at ledelse som demokratisk praksis i skolehverdagen inkluderer mange forhold. Det handler blant annet om hvilke formelle arenaer og prosedyrer som er etablert for beslutninger og samhandling, formelle medbestemmelsesrettigheter som personalet har gjennom fagforeninger og dels gjennom den medbestemmelsen som elevene har gjennom et valgt elevrådsstyre. De peker videre på samhandlingen som skjer i det mer i det uformelt i daglige praksis både sammen med elever, kolleger imellom og mellom formelle ledere og medarbeidere. Videre peker de på hvilken grad av omsorg det ligger i den daglige samhandlingen i den uformelle praksis både i samhandling med elever og representanter for elevråd, dels gjennom formelle medbestemmelsesrettigheter for personalet og dels gjennom drøftninger som skjer i personalet på ulike typer møtearenaer.

Læring forutsetter formidling av kunnskap. Ved å klassifisere hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan formidles i organisasjoner, bruker Nonaka mfl.(2005) fire former for læring. Den første er fra taus til taus kunnskap. Dette er kunnskap som spres mellom mennesker uten at de nødvendigvis snakker sammen eller er bevisste på det. Den andre er fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap. I denne formen spres kunnskap ved at en setter sammen ulike situasjoner, som vil gi et helhetlig bilde av situasjonen. Dette vil da kun dreie seg om å systematisere kunnskap som allerede er

tilgjengelig for organisasjonen. Den tredje formen er en prosess der taus kunnskap hos den enkelte blir artikulert enten skriftlig eller muntlig og gjort tilgjengelig for andre. I den siste formen tas eksplisitt kunnskap i bruk av de ansatte i organisasjonen og som de tilpasser til egen kunnskap. De hevdet at de to siste formene er de beste og at det er innenfor disse to siste som vil fremme læring. Ut i fra dette vil en oppnå en lærings spiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre. De hevder at de to siste formene er de beste og at det er innenfor disse to som vil fremme læring. Ut i fra dette vil en oppnå en lærings spiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre (ibid).

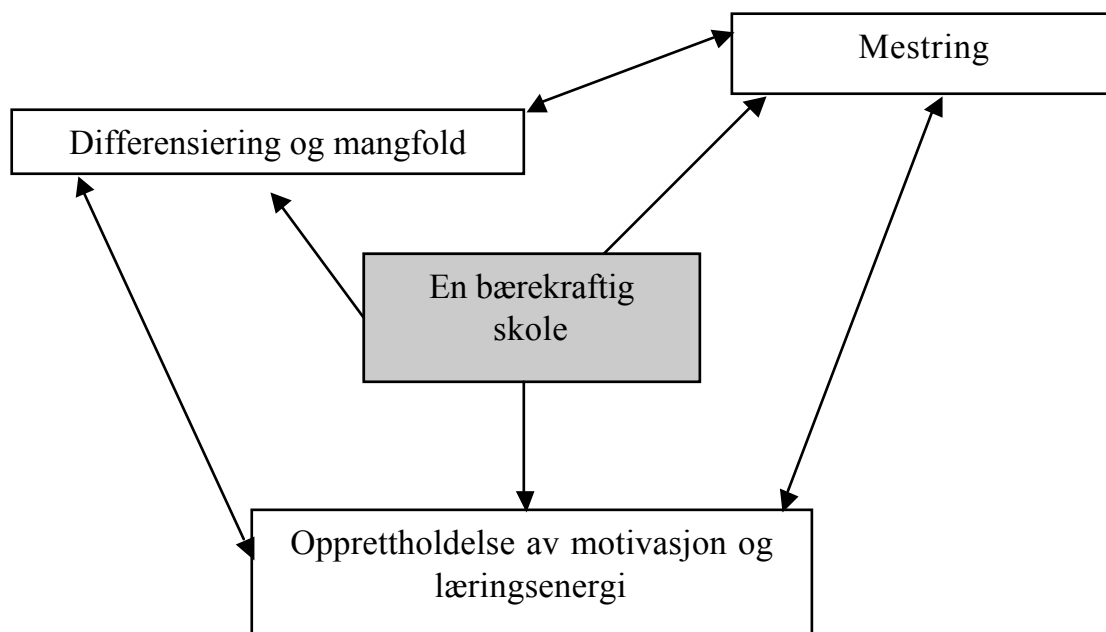
Bourdieu (i Broady og Palme) var opptatt av sammenhengen mellom den bakgrunnen man har som individ og det reportoaret man har til rådighet og han formulerte en teori om praksiser – om det å forstå og forklare det mennesker gjør. For å forstå og analysere samspillet mellom det handlende individ og disse strukturene, brukte Bourdieu begrepene *felt*, *kapital* og *habitus*. Begrepet *felt* brukte Bourdieu til å beskrive de sosiale rommene vi inngår i. Det innebærer at personer eller institusjoner kan bruke egne ressurser eller relasjoner som et middel til å påvirke egne eller andres posisjoner for å oppnå makt eller ressurser i feltet. Han brukte metaforen spill om feltet og titler en har fått i kraft av sin utdanning eller posisjon og som en kan bruke f.eks i utdanningssystemet. Det siste begrepet er *habitus* som kan knyttes til identitet og er et sett av disposisjoner for å forstå og vurdere det man opplever. Den enkelte skoleleder utvikler sin egen identitet i relasjon til både egen og feltets historie, samt de andre aktørenes forståelse av feltet. Identitet er ikke noe man velger fritt, men et resultat av den *habitus* vil tilegner oss gjennom livsløpet. Hver og en har med seg sin *habitus* inn i praksisfeltet og dette vil prege samarbeidet i fellesskapet. Initiativ til kunnskapsutvikling forutsetter langsiktig oppmerksomhet, det forutsetter at ledelsen viser empati og engasjement i utviklingen. Wadel (2002) beskriver praksisfellesskap som en felles praksis, hvor relasjoner er koblet sammen

og danner en helhet. Disse fellesskapene er definert av kunnskap. Hvert medlem blir en del av kunnskapen ved å delta og samtidig bidra til fellesskapet.

Et gjennomgående trekk hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner, er imidlertid deres oppfatning av at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen. De ser endring som en vedvarende prosess og at man alltid tenker helhetlig. Lærende organisasjoner etterstreber et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat Wadel (2002).

3.5 Hva kjennetegner en bærekraftig skole?

Dale og Wærness (2003) forklarer ”Det positive selvforsterkende løpet” med en skole som er bærekraftig. Det selvforsterkende løpet forklares ved at en skole opprettholder styrken i motivasjonen og læringsenergien, innenfor en differensiert og tilpasset opplæring.



Figur 1: Det positive selvforsterkende løpet. Dale og Wærness (2003:142)

Gjennom prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring 1999-2003”, viser de til funn der de hevder det er en sammenheng med selvbilde, atferd, kultur, organisasjon og læring. De mener å ha belegg for å si at det er en nær sammenheng mellom læreres selvbilde og atferd og hvordan det påvirker atferden i organisasjonen. Når elever opplever mestring i sine læreprosesser, vil det føre til ny motivasjon og læringsenergi og elevenes forskjellighet blir brukt til å øke styrken i elevenes handlinger. Skoler som klarer å være inne i det de kaller et positivt selvforsterkende løp, klarer å holde styrken i motivasjonen og mestringsfølelsen hos elever oppe (ibid).

Skoler som velger *mangfold* som strategi vil utvikle bærekraftige skoler, hevder de. Vellykket differensiering i skolen vil forutsette bærekraftige mennesker i et bærekraftig fellesskap. Dale og Wærness legger Senges (1990) systemtenkning, (kap. 3.2) til grunn for at mangfold er en forutsetning for utvikling og bærekraft. Videre hevder de at ” vellykket differensiering forutsetter bærekraftige mennesker i et bærekraftig fellesskap, og at det eksisterer en vedvarende interesse for å utvikle profesjonell kompetanse i gjennomføringen av differensieringen, i planleggingen og vurderingen av differensieringen og i utviklingen av teori om differensiering” Dale og Wærness (2003:142).

I St. meld. nr. 3o (2003-2004) i skoleplakaten, legger de vekt på at skolen skal fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter. Ved å sikre elevene ulike arbeidsmåter/arbeidsmetoder, opplæringsmål som er knyttet til arbeidsplaner, ulike nivåer i oppgaver og tempo samt ulike læringsarenaer/læringsmidler, mener de å sikre at elever nås på flere måter. Elever som ikke er så flinke på et område, vil kunne blomstre på andre områder og en vil sikre at flere sider ved mennesket kommer frem i undervisningen. Dette vil igjen vil føre til at motivasjon og læringsenergi opprettholdes.

Forutsetningen for at skolen skal fremme læring og mestring for elevene er at de legger forholdene til rette for kompetanseheving og felles praksisarenaer for utvikling av differensiering i skolen. Selvbilde vil kjennetegnes ved elever og læreres tanker, holdninger og mentale prosesser. Disse prosessene vil påvirke mestring og mestringsfølelsen i det arbeidet som utføres. I det selvforsterkende forløpet forklarer de mestring som en utvikling som skjer på ulike nivåer og de ulike nivåene blir brukt til å øke styrken i de ulike handlingene.

De skiller mellom individet og organisasjonen og i tillegg mellom det synlige og det usynlige som er viktige forutsetninger å ha med når en skal analysere egen organisasjon. Det vi kan se av atferd er gjennom handlinger og utsagn – og uttrykk som kan observeres, samtidig organisasjonens handlingsmønster og måten organisasjonen fremtrer og er organisert på. Det vi ikke kan se er tanker, følelser, holdninger og mentale prosesser. Dvs. kulturen som sitter i veggene og hvordan fellesskapet fremstår eller blir oppfattet uten at det nødvendigvis kommer til uttrykk. Enkelte steder fornemmer en raskt hvilken kultur som råder i organisasjonen, uten at det kommer til uttrykk.

Bærekraft kan defineres som et potensial som ligger i alle mennesker, og mestring er en viktig forutsetning for bærekraftighet. I modellen til Dale og Wærness (2003).

I ”Det positive selvforsterkende løpet”, blir ikke *dialogen* fremhevet, men ut i fra mitt syn vil all læring forutsette et samarbeide som inkluderer dialog. I det sosiokulturelle læringssyn fremheves dialogen som et viktig verktøy og Dale og Wærness fremhever samarbeid som viktig for utvikling i skolen. Av den grunn forutsetter jeg at de mener at dialogen er viktig i utviklingen av skolen til en bærekraftig enhet.

Kulturen i organisasjonen kan være et hinder for opprettholdelse av motivasjon, læringsenergi og bærekraft. ”Lærerstedet preges av at det er vanskelig å ta initiativ. Alle gjør som de vil, og få bryr seg om hverandre” Dale og Wærness (2003:153).

Dette gjenspeiler en holdning om at en ikke er interessert i hva og hvordan arbeidet gjøres og jeg kan være til dels enig med forfatterens syn i dette.

St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” beskriver de føyelige ledere som ikke engasjerer seg i lærernes arbeid. ”*Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres*” (ibid.:28). De hevder det er ledere som i liten grad tar ansvar for fellesskapet og for at skolen skal utvikle skolens praksis.

Andy Hargreaves (1994) beskriver ulike lærerkulturer for balkanisering. I disse lærerkulturene er likhet med andre kulturer kjennetegnet av visse mønstre i forholdet mellom lærerne. ”I balkaniserte kulturer kan mønstrene bestå i at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper” (ibid.:223). Kulturen er det som sitter i veggene – det er måten fellesskapet oppfattes på, uten at det nødvendigvis blir uttrykt.

I det positive selvforsterkende løpet vil vektleggingen av differensiert opplæringsforløp samvariere med personale som gir uttrykk for positivt selvbilde og positiv atferd.

3.6 Strategier mot en bærekraftig skole

Jacobsen og Thorsvik (2002) påpeker at man generelt kan si at et mål er en beskrivelse av hva en ønsker som fremtidig tilstand. Strategi er relatert til en beskrivelse av hva man tenker å gjøre for å realisere målene. Når målene får karakter av hva en ønsker inn i fremtiden kaller de målet for visjon.

Hva er målet og hva er visjonen for Ørn videregående? De har en visjon som sier: ”Seire ved å dele”. Gjennom materialet jeg har tilegnet meg fra skolen, har målene kommet tydelig frem. Ønsket er å kunne gi den enkelte elev undervisning gjennom

differensiert og tilpasset opplæring. Videre å utvikle skolen til en lærende skole. Strategien for å nå disse målene er tydelig ledelse, omsorg og åpenhet for mangfold.

Ottesen og Møller (2006) med henvisning til Spillane mfl. beskriver distribuert ledelse som aktiviteter hvor ledere deltar, i interaksjon med andre. Mediert handling som perspektiv og som strategi. Wertsch (i Ottesen og Møller) har fokus på aktørene og deres kulturelle redskap. I relasjonen mellom handling og den kulturelle og institusjonelle konteksten, blir det viktig å analysere forholdet i aktør- redskap- relasjonen, påpeker han. Språket er som tidligere nevnt et av de viktigste redskaper for ledelse. I tillegg nevner de eksempler på virksomhetsplaner, prosjektstyringsredskap, timeplaner og teknologi som også er viktige redskaper. Wertsch påpeker at redskap i denne sammenheng må forstås som både praktiske verktøy og immaterielle verktøy som kommunikasjon, kunnskap osv.

”Framfor å se på hva ledere kan, mener, hvilken personlighet de har osv. for å beskrive ledelse, dreies fokus mot hvilke kulturelle redskap som medierer ledelse, for eksempel språk, på hvilken måte disse kommer i spill, og hvordan slike redskaper er distribuert mellom aktører” Ottesen og Møller (2006:143). I dette perspektivet blir dialogen og interaksjonen viktig i tilnærmingen av ledelse, hevder de.

Dale og Wærness (2003) beskriver fire ledelsesstrategier mot kompetanseutvikling. Det første de stiller spørsmålsteget ved er om lederutdanningen i utdanningssystemet innvier utdanningsledere i begrepene om de syv kategoriene som beskrives, slik at differensiert opplæring blir en del av deres kritiske tenkning. Det andre fokuset de har på profesjonell kompetanse er om ledere praktiserer de kategoriene og kriteriene i planlegging, gjennomføring og vurdering av differensiert opplæring. Det tredje fokuset de peker på er sosialiseringssprosessen man gjennomgår i yrkeslivet. Den ”habitus” den enkelte har med seg og mulighet til å bli medlem i et gitt virksomhetssystem. Det fjerde fokuset de setter søkelyset på er om

ledere forholder seg til læreplan- og lovverket, dvs.kriteriene for differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Retningslinjer må gis for å sikre vedvarende bruk av differensieringskategoriene, hevder Dale og Wærness (2003: 227 – 299).

Utdanningsdirektoratet har laget et program for å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling gjennom økt fokus på skolen som virksomhet. Programbeskrivelse 2005 –2008. Bakgrunnen for programmet er at både struktur, innhold og roller i norsk utdanning er i endring. Grunnopplæringen må ha beredskap til og kompetanse i å håndtere nye betingelser og forventninger fra elever, foreldre og egne medarbeidere i tråd med utviklingen av kunnskapssamfunnet. Dette er et utviklingsprosjekt som er satt i gang og de setter følgende hovedmål for skolene som deltar.

”En lærende skole kjennetegnes av å:

- *Være en attraktiv arbeidsplass der dyktige medarbeidere føler at de har mulighet til å lære, og tilstrekkelig armslag til å gjøre en god jobb*
- *Ha en tydelig ledelse som gir retning for skolens arbeid; medlemmene av organisasjonen går i samme retning uten å gå i takt*
- *Ha god evne til å vurdere egen praksis, og konvertere analysen til praktisk forbedringsarbeid*
- *Ha fokus på kjerneoppgavene; både hverdagsforbedringer og mer omfattende endringsprosesser tar utgangspunkt i elevenes læring og læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, program for skoleutvikling 2005-2008).

Programmet skal sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolen som virksomhet.

Viktige forutsetninger for endringer er at skoleledere og lærere er bevisste i arbeidet sitt i valg av strategier, Fevolden og Lillejord (2005). De mener skolen bør utvikle en kompetanse som er tilpasset samfunnet som baserer seg på kunnskap og vitenskapelig innsikt.

Valg av strategi for hvordan de selv skal finne organisasjonens svake og sterke sider er viktig og de tilkjenner trekk ved en lærende organisasjon som er åpen og som henger sammen med en drivkraft til å gjøre ting bedre.

Skoleledere må ha mot til å korrigere kursen og fremme tydelig ledelse, sier de. De må være synlige og tydelige som inspiratorer, innovatører og veiledere. De må vise kraftfullt lederskap, uttrykke tydelige forventninger og gi klare tilbakemeldinger. ”Ledere må være modeller for den holdningen til læring som de forventer av andre, og fremheve betydningen av vedvarende kollektiv så vel som individuell læring” (ibid.:142).

På den annen side kan strategi være at ledere involverer seg mer i handlingsstrategier og endringsprosesser, hevder Argyris og Schön (1996). Gjennom dobbelkretslæring vil det være helt andre variabler som er styrende for organisasjonens virksomhet og utviklingsprosess. Forskjellen mellom enkeltkretslæring og dobbelkretslæring er at sistnevnte har fokus på å stille spørsmål i forhold til fundamentale verdier, mål og antakelser ved organisasjonen.

I organisasjoner vil det være mange mulige løsninger på problemer. De løsninger man velger kan være et produkt fra noen og det bør stilles spørsmål ved disse problemene i ettertid. Deltakere kan komme og gå og det kan være stor variasjon i deltakelse. Enkeltindivider handler ikke alltid bare ut i fra sine egne interesser, det kan ligge både forventninger og pliktfølelse hos den enkelte. Verdier kan også ligge til grunn for atferd og handlinger og hvor intensjonene kan forklares i ettertid.

Skolen må ha en kultur for kontinuerlig forbedring, hevder Fevolden og Lillejord (2005) En strategi kan være å få på plass et system for forbedring ved å etablere strukturer for organisasjonslæring i en spørrende kultur. Det må fokuseres på kollektiv praksis i stedet for individuelle holdninger.

En mulig vei å gå for å få til forandring i skolen kan være å konsentrere seg om lærernes undervisningspraksis. Lærere som prøver ut nye arbeidsmåter og opplever at det virker, endrer ofte fastlåste oppfatninger. ”Det vil si at holdningsendringer kommer *etter*, og ikke slik vi gjerne tror, *før* atferdsendringer” (ibid.:167).

I den systemiske tenkningen som Senge (1990) presenterer, vil en mulig strategi være synlighet og tydelig ledelse både når det gjelder strukturnivå og prosessnivå i organisasjonen. Senge mener at det enkelte medlem må være opptatt av helheten i organisasjonen og ikke bare sine spesielle oppgaver i organisasjonen. I slike sammenhenger blir tydelig ledelse viktig for at det enkelte medlem av organisasjonen ikke bare skal ha fokus på seg selv og sine fag, men for at det skal tenke helhetlig. Noe som bringer organisasjonen videre i utviklingen.

Mentale modeller inngår i den systemiske tenkningen som Senge presenterer. Her fokuserer han på inngrodde antagelser, generaliseringer eller indre tankebilder som våre personlige oppfatninger av omgivelsene, hvordan vi ubevisst handler i forhold til dem. ”Å mestre disiplinen *mentale modeller* innebærer å lære å *oppdage våre egne indre bilder, bringe dem til overflaten og granske dem*” Senge (1990:14).

En strategi i forhold til mentale modeller vil da kunne være coaching som metode. Amundsen (1999) ser coaching som en annen metode til å danne mentale bilder og utforske seg selv på. Coaching er en form for dialog eller kommunikasjonsprosess der leder gjennom sin coachende væremåte skaper muligheter for at medarbeideren kan utnytte sitt potensial, øke prestasjonene og selv løse sine oppgaver og problemer. ”Coaching handler om å utfordre hver enkelt på vedkommendes sterke sider” Amundsen (1999:12).

Fuglestad og Lillejord (1997) beskriver ledelse som relasjonelt og at ledelse handler om mellommenneskelige forhold. De fremmer at et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse oppfattes som noe personer utfører sammen. De fokuserer på hva de ledede bidrar med i ledelsesprosessen og de mener at ledelse er noe som foregår på ulike organisatoriske nivåer innen en organisasjon. Pedagogisk ledelse definerer de som den type ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. De fokuserer på de relasjonelle sidene ved pedagogisk ledelse i skolen og fremhever betydningen av å øke forståelsen for at dette kan bidra til å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur i organisasjonen. ”En slik innovasjonsorientert læringskultur kan blant annet utvikles gjennom nyetablering av læringsforhold og læringsystemer, og ved å skape arenaer for refleksjon over egne organisasjonserfaringer” (ibid.:7).

Møller og Fuglestad (2006) beskriver ledelse mer som en forståelse av *aktivitet*, og hvor søkelyset rettes mot de *verktøyene* som tas i bruk i samhandlingen. De vektlegger noen sentrale aspekter som de fremhever. ”Det handler om at ledelse som fenomen uløselig er knyttet til utfoldelse og forvaltning av *makt* og *autoritet*, noe som formidles gjennom tegn og språk” (ibid.: 30). En formell leder *er* viktig, *men* bare et av mange elementer som skaper ledelsespraksisen.

”Ledelse befinner seg *i relasjonen* mellom dem som til enhver tid utøver ledelseshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler i forhold til dette målet (ibid.: 43).

Distribuert ledelse har mange fellestrekk med relasjonell ledelse, hvor det rettes søkelys mot interaksjon og samhandling. Det er ikke bare oppmerksomhet som rettes mot aktører som står i relasjoner med hverandre, men ” *Det er også relasjonene mellom aktørene, de ledelsesverktøyene som tas i bruk, og de strukturer som er etablert i skolen som organisasjon og institusjon. Nøkkelen til forståelse av*

ledelsespraksis er dermed å forstå hvordan ledelsespraksis etablerer seg ut i fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner med situasjonene de er i” Fuglestad og Lillejord (1997:76).

Med andre ord vil et distribuert perspektiv ha ledelse som *aktivitet*. Perspektivet flyttes fra det formelle ledere gjør og tenker, til å se på hvordan aktører utøver ledelse i *samhandling* med hverandre og ved hjelp av de ressurser som er til rådighet i bestemte historiske, sosiale og kulturelle kontekster.

Når skoler skal finne ut om de er bærekraftige kan distribuert ledelse være en strategi. Distribuert ledelse er et deskriptivt begrep, det vil si en beskrivelse av hvordan ledelsespraksis *er*. Ved å stille spørsmål rundt sin egen virksomhet får man en mer realistisk oppfatning av organisasjonen, men dette må skje sammen med de ledede. Hvordan står det til her på skolen? Hvilke mål har vi i organisasjonen?

Tydelige og realistiske mål er en forutsetning for å lykkes. Motivasjonen vil være knyttet til at målene er personlig utfordrende og mulige å realisere (Møller 2006). Lederes evne til å formidle og kommunisere er meget viktig og deres kunnskap om hvilken kontekst de arbeider i er sentralt. Dette er en vending fra å se ledelse som ”det ledere gjør” til å forstå ledelse som samhandling i organisasjonen, de ledede og leder tar ledelsesinitiativ på ulike tidspunkt under arbeidet.

Ottesen og Møller (2006) beskriver tre problemer ved måten aktivitetstori anvendes på i forskning knyttet til distribuert ledelse. De ser at teorien blir brukt som en tankemodell når ledelse skal beskrives og teorien blir begrenset som forklaringsmodell. Det andre er at de mener det opprettholdes et individualistisk forutinntatthet, ved å beholde perspektivet på lederen. Det tredje er at de ikke ønsker at distribuert ledelse skal være en oppskrift på hvordan ledelse skal organiseres, men heller et teoretisk grunnlag for å tenke ledelse (ibid).

Ledelse vil etter Møller (2006) være et resultat av mange årsaker. Når en sier at en har en tilnærming til ledelse gjennom prosess, så anvender ikke organisasjonen bare et verktøy for ledelse. Hun mener at oppnådde resultater like gjerne kan være begrunnet med at man ser ledelse som aktivitet. En burde starte med å analysere arbeidspraksis eller resultatene, for så å gå bakover for å finne mulige årsaker til resultatene.

Aktivitetene må så stå i sentrum, og helheten utgjøre mer enn summen av enkeltdelene. Ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som sammen prøver å realisere skolens mål. For å forstå ledelse, må vi dessuten undersøke hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer lokalt, og hvordan aktørene i vid forstand nyttiggjør seg, utfordrer, endrer eller tilpasser seg (Ottesen og Møller, 2006). Læring er i aktivitetsteorien bevisstheten som utvikles og den kan forstås innenfor en kontekst som omfatter den menneskelige interaksjonen med omverdenen.

Senges (1990) syn på ledelse kontra distribuert ledelse er forskjellig, ut fra mitt syn. Senge har mer fokus på individet og han ser mer på den individuelle læringen som overføres til det kollektive. Senge forventer noe om resultater, men legger mindre vekt på hvordan disse prosessene skal foregå i organisasjonen.

I motsetning til distribuert ledelse gir leder tillit og forventer noe ut av dette. Det sentrale i distribuert ledelse vil være at en ”forhandler” om hvem som skal lede i praksisfeltet.

3.7 Oppsummering

Hvilke strategier tar ledelsen i bruk for å skape endring og bærekraftighet?

Ut i fra mitt valg av litteratur blir *tydelig ledelse* gjennom et distribuert perspektiv en strategi skolen velger for endring og bærekraftighet. Det andre begrepet jeg har

kommet frem til er *omsorg* som et begrep for kunnskapsutvikling og læring. Det tredje begrepet jeg vil fremheve er *helhetlig tenkning*. Disse begrepene vil jeg bruke videre i min analyse av empirien. Den teoretiske tilnærmingen er valgt med bakgrunn i forskningsstrategien og læringsstrategien jeg har valgt i den empiriske delen av oppgaven. Blant annet i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, kan en se en klar vektlegging av viktigheten av at skolen må gjøres til en lærende organisasjon med arbeidsplassen som læringsarena og refleksjon som et viktig redskap.

I det store mangfold av litteratur som omhandler ledelse har jeg valgt å legge vekt på et relasjonelt perspektiv på ledelse og distribuert ledelse. Begrepene tillit, respekt og refleksjon er sentrale. I følge Sørhaug (1996) befinner makt og tillit seg i krysningspunktet av en motsetningsfylt avhengighet mellom dem. Tillit handler om forventninger til hverandre og som ennå ikke er realisert. Tillit forutsetter blant annet at leder utøver makt på en slik måte at det gir tillit. Makt og ledelse foregår i et samspill mellom makt, verdier og regler i organisasjonen. Utviklingsprosesser vil være avhengig av hvordan organisasjonen gjør taus kunnskap eksplisitt, og hvordan omsorg blir implementert i prosessen. Begrepet bærekraft har kommet inn i skolen og jeg har prøvd gjennom litteratur å belyse hvilke strategier en skole kan velge mot utviklingen av bærekraft og hvilke ledelsesaspekter som kan være en mulighet å bruke.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene knyttet til min egen forskningsprosess, og med spesiell vekt på hvordan jeg har samlet inn, valgt ut og bearbeidet undersøkelsesdataene. Undersøkelsen ble meldt til NSD- Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og ble godkjent før undersøkelsen ble foretatt.

4.1 Metodisk tilnærming

Ved bruk av kvalitativ metode er siktemålet å få frem det unike og det særegne med et fenomen. Søkelyset er rettet mot innsikt i og forståelse for intensjoner og mening bak handlinger som blir gjort. Målet er å få økt innsikt og forståelse for hvilke strategier Ørn videregående skole tar i bruk for å skape endring mot en bærekraftig skole. Mitt forskningsopplegg har kvalitativ karakter av et case-studie. Her hentet jeg inn empiri gjennom bruk av enkeltintervjuer og gruppeintervjuer. I tillegg har jeg brukt dokumentasjonsanalyse og observasjoner. Intervju har vært den viktigste innsamlingsmetoden, mens gjennomgang av relevante dokumenter og observasjoner har utdypet studien. Jeg har gjennomført intervju med personer som representerer ulike funksjoner og grupperinger i skolen. Hovedpoenget har ikke vært å kunne generalisere, men heller se på hvordan en videregående skole går frem når de ønsker å endre og utvikle seg.

Svein S. Andersen (1997) er opptatt av hvilken klasse av fenomener et case er et tilfelle av. ”Dette fører oss over i en annen hovedtype case-studier, der motivering for studier stadig er knyttet til interesse for det case som studeres, samtidig som studiet av det enkelte tilfellet ses som et typisk eksempel på en (eller flere) klasse(r) av fenomener som det allerede eksisterer en viss kunnskap om” Andersen (1997:68).

4.2 Metodevalg

I en samfunnsvitenskapelig tilnærming kan en benytte kvantitative eller kvalitative metoder. Skillet mellom metodene oppfatter jeg i likhet med Grønmo i Holter og Kalleberg "Kvalitative metoder i samfunnsforskning" i stor grad går på egenskapene ved de dataene som samles inn og analyseres.

Kvalitative og kvantitative data

Kildetype	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Aktør	Deltakende observasjon	Strukturert observasjon
Respondent	Uformell intervjuing	Strukturert utspørring
Dokument	Kvalitativ innholdsanalyse	Kvantitativ innholdsanalyse

Tabell 2: Holter og Kalleberg (1996:77)

Når målet med den kvalitative forskning er økt innsikt og forståelse for det som skjer når et tiltak blir iverksatt, må den innsamlede informasjonen tolkes og analyseres ved hjelp av ulike tilnærminger hvor forskeren selv forsøker å forstå fenomenet innenfra. Gjennom tolkning søker forskeren å forstå funksjons-, menings- og intensjonssammenhenger i menneskelige ytringer og handlinger.

Kvale (2001) presenterer flere filosofiske tankeretninger som analyserer sentrale temaer i forståelsesformen av det kvalitative forskningsintervjuet:

”En postmoderne tilnærming fokuseres på intervjuets interrelasjoner, på intervjuets sosiale virkelighetskonstruksjon, på de språklige og interaksjonsmessige aspektene – som også omfatter forskjellene mellom muntlig samtale og skriftlig tekst – og på narrative som konstrueres i et intervju. I følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles i en tekst. Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelsen av tekstens emne. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger. En dialektisk tilnærming fokuseres på en uttalelses motsigelser, og disse forhold til den sosiale og materielle verdens motsigelser. Den fremhever det nye heller enn status quo, og forholdet mellom kunnskap og handling” Kvale (2001:40).

En slik fortolkningsprosess har mange problematiske utfordringer. Medlemmene i en organisasjon fortolker hele tiden ut i fra sin sosiale og kulturelle bakgrunn for å kunne samhandle med andre. Da jeg som forsker forsøkte å forstå det som skjedde, måtte jeg forholde meg til det som allerede var fortolket av de sosiale aktørene. Min utfordring var å forstå at mine fortolkninger var preget av informantenes fortolkninger av seg selv og andre. Min oppgave var å danne egen forståelse av hva skolen hadde gjort og hvordan skolen hadde markert seg utad.

Kvale (2001) er opptatt av kjennskapen til forskningsfeltet: ”Hvis man skal kunne navigere trygt gjennom vanskelig farvann, er det imidlertid ikke bare nok å kunne styre skipet, men inngående kjennskap til farvannene og kystlinjen, enten ved hjelp av kart eller gjennom egne erfaringer, er også nødvendig” (ibid.:64).

Det stilles store krav til å kunne være bevisst sitt eget ståsted og objektivitet. Mitt eget arbeide kan bli preget av det jeg har lest og hørt om denne skolen tidligere.

T. A. Kleven (2002) beskriver den hermeneutiske sirkel som noe mer konkret som foregår i en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette innebærer en vekselvirkning mellom forsker og det som blir undersøkt. Og helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene.

Helhetsperspektivet vil bringe lys over delene.

Selve prosessen for meg har vært å få tak i den enkeltes opplevelse av strategier, endringer og bærekraftighet i skolen og deres opplevelse har for meg vært viktig å få frem. Informantenes utsagn, dokumenter og handlinger blir viktige i mine tolkninger ut i fra deres perspektiv.

4.3 Forberedelse til datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg tatt kontakt med skolen og spurt om jeg fikk bruke den i mitt case-studie. Deretter fulgte det et åpent informasjonsbrev fra meg som belyste hva oppgaven gikk ut på og hvordan jeg tenkte meg forløpet.

Det var viktig å finne en balansegang mellom et utvalg som representerte en variasjon som var interessant for oppgaven. Jeg valgte å gjennomføre intervju med leder, utviklingsleder, gruppeintervju med fire lærere og gruppeintervju med fem elever. Blant lærerne var det viktig å få med informanter som hadde vært på skolen før krisen og lærere som hadde arbeidet de siste tre årene med utviklingsarbeidet. Av elevene (fra elevrådet) valgte jeg tre som gikk siste året og en elev fra andre og en fra første klasse. Begge lederene var ansatt høsten 2001.

Kvale (2001) skisserer tre etiske prinsipp som er særlig viktige for forskning på personer. Eiske refleksjoner og vurderinger må hele tiden følge forskningsprosessen.

De tre etiske prinsippene er:

- Informert samtykke
- Konfidensialitet
- Konsekvenser

Informert samtykke vil si at informantene får informasjon om formålet med undersøkelsen. Etter at jeg fikk tillatelse til å bruke skolen til min undersøkelse, sendte jeg ut et informasjonsbrev til ledelsen om mitt prosjekt. Deretter redegjorde jeg skriftlig i et informasjonsbrev til alle pedagogisk ansatte om prosjektet. I brevet ønsket jeg kontakt med lærere som hadde ulik fartstid på skolen. Elevrådet fikk også likelydende brev og hvilke elever som kunne være aktuelle for min undersøkelse. Det tok litt tid før jeg mottok positiv tilbakemelding fra lærere og elever som jeg ønsket å bruke. I mellomtiden hadde jeg vært på skolen og holdt et lite innlegg om hva jeg holdt på med og årsaken til at jeg søkte enkelte lærere av ”ulik årgang”.

Konfidensialitet vil si at en ikke offentliggjør informasjon en har mottatt gjennom intervjuer, dokument og mine egne observasjoner. I informasjonsbrevet og gjennom muntlig tilsagn hadde jeg informert alle informantene at dette var konfidensielt. I gruppeintervjuene kalte jeg informantene for a,b,c,d,e og det var kun jeg som visste hvem som var a, b også videre. Alt materiale som jeg samlet inn ble oppbevart på en slik måte at ingen andre skulle få tilgang til det. I masteroppgaven er opplysningene anonymisert, bortsett fra at jeg kaller leder for leder og utviklingsleder er utviklingsleder. Dette er avtalt med begge parter.

Ulike *konsekvenser* deltakerne kan være utsatt for er flere. Ved å ta kontakt med ledelsen fikk jeg vite når det kunne være mest gunstigst å foreta intervjuene. Da ble hensyn som tid til felles planlegging benyttet. Det samme ble gjort i forhold til elevene. Likevel kan jeg se at intervjuene tok lengre tid og at jeg tok av tid som allerede var bortdisponert

4.4 Intervju

Kvalitative forskningsintervju er hovedmetoden for datainnsamlingen i denne undersøkelsen. I følge Kvale (2001) har det kvalitative forskningsintervju som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomene.

Kvale peker på at forskningsintervjuet er basert på en hverdagslig samtale eller konversasjon. Samtaler og fortellinger blir i dag sett på som sentrale i arbeidet med å hente inn kunnskap om den sosiale verden, innbefattet vitenskapelig kunnskap. Det dreier seg imidlertid om faglige samtaler.

Den semistrukturerte intervjuformen syntes å være best. For å gi intervju en form av dialog, bør ikke intervjuet ha for mange ferdige spørsmål. Likevel kan det ha en underliggende fast struktur slik at alle temaoppgavene blir omtalte. Spørsmålene som bør være klart formulert, er hovedspørsmålene og disse spørsmålene bør være like for alle som blir intervjuet. I slike intervju blir det intervjueren som styrer intervjuet og det er informanten som bestemmer innholdet Fontana og Frey 1994, (i Kvale 2001).

Holter og Kalleberg (1996) peker på at slike samtaler har en annen iscenesettelse enn det strukturerte intervjuet. ”Den kvalitative forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligdagse språk og uttrykksform....Enkelte forskere vil si at et intervju er, eller skal være, bygd opp som en diskurs mellom intervjueren og respondenten...intervjuet er en ”samtalebegivenhet” der deltakere sammen skaper eller forhandler frem en eller flere felles meninger eller diskurser (ibid.:16).

Forskningsintervjuet kan ha ulik grad av formalisering og struktur. Kvale (2001) peker på at det finnes ingen standardmetoder eller regler for en intervjuundersøkelse basert på ustandardiserte, kvalitative intervjuer. Han har imidlertid utarbeidet ”Intervjuforskningens sju stadier” som kan ”hjelp forskeren gjennom

forskningsprosessens strabaser og bidra til å opprettholde den opprinnelig idealistiske entusiasme og engasjement gjennom hele prosjektet” (ibid.: 47).

- *Tematisering*: klargjøre undersøkelsens *hvorfor* -, *hva*- og *hvordan* spørsmål.
- *Planlegging*: planlegge studien og ta hensyn til de syv stadiene før en starter intervjuarbeidet.
- *Intervjuing*
- *Transkribering*
- *Analysering*
- *Verifisering*
- *Rapportering*

Da intervjuundersøkelsen ble planlagt tok jeg utgangspunkt i disse stadiene og jeg har fulgt dem gjennom hele forskningsprosessen.

To av intervjuene ble gjennomført som individintervju. Gruppeintervju ble brukt til lærere og elever. Semistrukturerte intervju ble brukt til alle informantene.

Gruppeintervjuene var de mest krevende fordi jeg prøvde å holde styr på at alle fikk svart og få frem mest mulig bredde i informasjonen. Blant lærerne opplevde jeg at alle var nesten like aktive i gruppen. Blant elevene var det mer synlig at elever fra andre og tredje klasse var mest aktive.

4.4.1 Tilfeldig og systematisk valg av personer

”Valget av forskningsfelt og respondenter avhenger for det første av forskningsinteressen. Med hensyn til respondenter er det ofte aktuelt med et såkalt strategisk utvalg, dvs. et bredt, men ikke nødvendigvis stort, utvalg av respondenter eller informanter”(Holter og Kalleberg, 1996:13).

Hvem jeg skulle intervju og hvor mange, var spørsmål som jeg jobbet med tidlig i prosessen. Siden undersøkelsen kun er basert på en skole var det informantenes opplevelser jeg var ute etter. Formålet med undersøkelsen var å få innsikt i hvilke strategier skolen tok i bruk for å skape endring i arbeidet mot en bærekraftig skole. ”Det kvalitative utvalg skal sikre at ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i utvalget”(ibid.:13). Min begrunnelse for utvalg av informanter var følgende:

Leder har et overordnet ansvar for pedagogisk ledelse i skolen og er en selvfølgelig informant i undersøkelsen. Utviklingsleder arbeider tett med leder og stillingen er hovedsakelig strategisk og var av den grunn en viktig informant i forhold til problemstillingen.

Lærere er en viktig del av prosessen og av den grunn naturlige informanter. Etter nøye overveielser falt valget på å bruke fire lærere til et gruppeintervju. Utvelgelsen av lærere begrunnes slik: det ble valgt en lærer som hadde vært ansatt i åtte år eller mer, dette med tanke på å kunne få med uttalelser om hvilke endringer som har skjedd etter utskiftelser i ledergruppen. En lærer som har vært ansatt i tre til fem år, som ble ansatt etter endringene i ledergruppen og to lærere som jobber i samme team, en mann og en kvinne.

Ved å velge to forskjellige kjønn kan det være forskjeller av oppfattelser pga kjønn. I forbindelse med utvelgelse av informanter av lærere hadde jeg i forkant lagd et informasjonsbrev til skolen, hvor jeg redegjorde for min undersøkelse. Ledelsen tok opp innholdet av brevet på et informasjonsmøte med lærerne. I forkant av informasjonsmøtet, hadde jeg selv vært på skolen for å se på oversikten av lærere med ulik ansiennitet. Etter informasjonsmøtet tok jeg selv kontakt med aktuelle informanter via E-mail.

En annen gruppe av informanter som var aktuelle for problemstillingen var elever. Gruppen som ble brukt var elevrådet og ut i fra elevrådet valgte jeg en elev fra

grunnkurs, en elev fra VKI og tre elever fra VKII. Grunnen til at jeg valgte flest elever fra siste året, var at disse hadde lengst erfaringer fra skolen.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

Det ble utarbeidet en relativt detaljert intervjuguide både med ferdig formulerte hovedspørsmål og ferdige eksempler på oppfølgingsspørsmål. Det var viktig for meg å sikre at alle informantene berørte de samme områdene og at samme ordvalg ble lagt frem for dem. Det viste seg at det var litt forskjell på informantene når det gjaldt i hvilken grad det var naturlig å benytte oppfølgingsspørsmål. I noen tilfeller ble oppfølgingsspørsmålene byttet ut eller stokket om avhengig av respondentenes svar. I etter tid kunne jeg se at det var forskjell på informantene når det gjaldt den teoretiske forståelsen av begrepene som ble brukt i intervjuguiden. Dette kunne jeg benytte som en informasjon til drøftningsdelen av oppgaven.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført prøveintervju av datainnsamlingen. Det viktigste med prøveintervjuene var å finne svake sider ved intervjuguiden. Prøveintervjuene ble prøvd ut på en annen skole og det ble foretatt noen justeringer i forhold til tilleggsspørsmålene til hovedspørsmålene.

Intervjuene ble gjennomført våren 2006 på skolen hvor undersøkelsen ble foretatt. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter samtykke fra de som ble intervjuet, med forsikring om at båndene ville bli slettet etter at oppgaven var ferdigstilt og sensurert.

Opptakene var gode å lytte til, likevel var det enkelte ganger et ord ble vanskelig å tyde. Under transkriperingen lot jeg det stå åpent der det manglet et ord jeg ikke kunne tyde. Kvale trekker frem begrepene reliabilitet og validitet også i forbindelse med transkribering av intervjuer. ”Utskriften er midlertidig ikke klippefast data i en

intervjuundersøkelse; der er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form, Kvale (2001:102).

Når det gjaldt reliabiliteten la jeg stor vekt på at transkripsjonen skulle være så nøyaktig som mulig. Det var viktig å få frem reell ordbruk, pauser, latter osv i tillegg til å få frem meningen hos informantene. Jeg la vekt på å transkribere intervjuene slik de fremsto. Det førte til at intervjuene bar preg av muntlig norsk og noen ganger ufullstendige setninger. I forkant av intervjuene hadde jeg avtalt med informantene at de skulle få lese igjennom transkripsjonen av sine intervjuer. Ikke for at de skulle forandre på noe, men at de kunne lese og se at det de fortalte var kommet med.

Tilbakemeldingene fra informantene var at de ikke hadde noen kommentarer, bortsett fra en hvor et ord som var vanskelig å tyde på båndet, ble erstattet med det riktige informantene gav meg. Det var en person som reagerte på hvordan den muntlige uttrykksformen fra intervjuene tok seg ut i transskribert form, men bekreftet innholdet. Når det gjelder transskripsjonens validitet eller gyldighet fremhever Kvale at det ikke er mulig å besvare hva som er verdt en korrekt transkripsjon. Han poengterer at det ved en lingvistisk analyse er nødvendig med strengt ordrette transskripsjoner som inneholder pause, gjentakelser og tonefall

4.4.4 Erfaringer med intervju

Jeg opplevde at informantene var aktive og villige til å fortelle. Av den grunn behøvde jeg ikke styre samtalene mer enn det jeg opplevde som viktig ut i fra temaene i intervjuguiden. I noen sammenhenger ble det til at jeg reformulerte innhold i utsagn ved å følge opp spørsmål som for eksempel kunne være: du har fortalt...kan du si noe mer om... Dette ble gjort for å sikre meg noen ganger at jeg hadde forstått og at jeg ville de skulle utdype det litt mer. På den måten foregår det en tolkningsprosess gjennom hele intervjuarbeidet og som videre legger grunnlaget for det videre arbeidet med fortolkning. I noen sammenhenger ble jeg overrumplet av meg selv, da jeg hørt meg selv spørre om tilleggsspørsmål som jeg ikke hadde tenkt

på tidligere. Dette var naturlig der og da ut i fra samtalen og jeg opplevde at det var utfyllende. Jeg opplevde informantene som engasjerte og positive til å fortelle, men det ble viktig for meg å holde fast på det forskningsopplegget som var planlagt fra min side.

4.5 Gruppeintervju

Kvalitativt forskningsintervju ble også brukt i gruppe i datasamlingen.

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv.

Forskningsintervjuets struktur er likt den hverdagslige samtalen, som et profesjonelt intervju involverer den også en bestemt metode og spørreteknikk” Kvale (2001:37).

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier, Holter og Kalleberg (1996:155). Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne, produserer innsikt som sjelden eller aldri oppnås gjennom andre metoder.

Målet med gruppeintervjuer er ikke å komme frem til enighet, men å høre om forskjellige erfaringer hos deltakerne.

Kvale (2001) viser til at gruppeintervjuer, i dag ofte omtalt som fokusgrupper, blir mye brukt i markedsundersøkelser. Interaksjonen mellom informantene bringer ofte frem spontane og følelsesladete uttalelser om temaet som blir diskutert.

Interaksjonen i gruppen kan bidra til å redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og han fortsetter: ”Prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av de overlappende stemmene” (ibid.:58). Intervjuer med eliter er spesielt utfordrende, de

krever at intervjueren har god innsikt i intervjuemnet slik at han kan føre hva Kvale omtaler som en velinformert samtale. Ved å benytte gruppeintervju kan informantene utdype hverandres uttalelser og hjelpe hverandre til å konstruere kunnskap. I så måte kan gruppeintervju sees som et redskap for læring i et sosiokulturelt perspektiv.

4.5.1 Gjennomføring av gruppeintervjuet

Intervjuene ble foretatt på skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført. De hadde et større møterom som var godt egnet til å foreta intervjuene. Jeg gjennomførte to semistrukturerte intervjuer her. Det ene var med lærere og det andre var med elever.

Fordelen med gruppeintervju er at forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen og at denne samhandlingen vil hjelpe hverandre til å huske. Ved at informantene hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer vil dette kunne være et viktig supplement til å klargjøre meninger. ”Intervju i grupper gir deltakere anledning til å poengtere ikke bare det de er enige om, og som er felles, men også det som er forskjellig”, Brandt (i Holter og Kalleberg 1996:156). Hensikten er ikke å komme til enighet, men få høre så mye som mulig av deltakernes erfaringer med temaet som diskuteres. Gruppen vil også kunne være validerende på hverandre.

Negative sider ved gruppeintervju kan være at relasjonene mellom medlemmene i gruppene kan fungere negativt og redusere kvaliteten på samtalen. Noen medlemmer kan være mer dominerende enn andre og medlemmer som kan være negative kan også hindre at andre får utfolde seg.

4.5.2 Erfaringer med gruppeintervju

I ettertid ser jeg at det kunne vært mer realistisk å hatt prøveintervju med fire. I stedet hadde jeg i forkant prøvd det ut med to kolleger. Jeg erfarte at det var en krevende å følge opp spørsmålene til den enkelte, samtidig som man skal ha hele

gruppa til å tenke sammen. Min erfaring var at noen ganger er det informanter som kan ha sin egen agenda som de forfølger hele tiden, uten å få med seg hva andre sier. Dette var et lite problem og for det meste av gruppeintervjuene var informantene på samme bane og de var flinke til å følge opp hverandre, videreutvikle hverandres tanker, ideer og meninger

4.5.3 Observasjoner og skriftlige informasjonskilder

Som supplement til intervjuene ble også observasjoner og skriftlige informasjonskilder benyttet. Jeg var tilstede ved ledermøter og studerte tilgjengelige skriftlige dokumenter som hadde med skoleutvikling. Innhenting av informasjon fra flere ulike kilder er viktig og det kan vise hvor holdbart et resonnement er. Det kan være forskjell på uttalt og anvendt teori, slik Argyris og Schön beskriver i sine bruksteorier. Arbeidet med observasjoner ble lagt til den uken hvor intervjuene ble holdt. For hver dag førte jeg logg over hva jeg gjorde og hvilke inntrykk jeg satt igjen med. I ettertid kan jeg se at det var utfyllende og observasjoner jeg gjorde ble nyttige i forhold til enkelte utsagn noen av informantene kom med.

4.6 Reliabilitet

Reliabiliteten sier noe om hvor nøyaktig og pålitelig en undersøkelse er. For min undersøkelse vil påliteligheten være avhengig av om mine informanter tok intervjuene seriøst og min egen pålitelighet og nøyaktighet ved bearbeidingen av resultatene jeg fikk inn.

Kvale (2001) beskriver kvalitativ forskning som et arbeide som må sikre pålitelighet gjennom hele forskningsprosessen og verifiseringsarbeidet kan ikke isoleres til en avgrenset del av undersøkelsen. Det stilles ofte spørsmål til reliabiliteten ved intervjumetoden. Bruk av lydband kan gi en ganske høy grad av sikkerhet i forhold til feiltolkninger, men det vil avhenge av hvordan forskeren bruker dataene.

Feilkilder kan oppstå ved at en ikke har sikret seg god kvalitet på opptaket, tatt hensyn til støy der hvor intervjuene blir foretatt. Andre eksempler kan være usikkerhet rundt når en setning slutter og når er det pause? Selve transkripsjonen kan være en utfordring med tanke på reliabiliteten. Den ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og i noen sammenhenger kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Kvale (2001) stiller spørsmål om: ”Hva er en korrekt transkripsjon?, ”umulig å besvare – det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form”(ibid.:105). Det som blir viktig er i følge Kvale er å finne ut av hva som blir nyttig for min forskning. ”Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er relevant for den psykologiske tolkningen av for eksempel intervjupersonens engstelsesnivå eller betydning av benektelser. Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne”(ibid.:105). I mitt arbeide med intervjuene har det vært viktig å legge forholdene til rette for at det skulle skapes intersubjektivitet mellom forsker og de intervjuede og dette vil kunne styrke påliteligheten ved undersøkelsen

4.7 Validitet – vurdering av data

Å validere er å kontrollere at de funnene man gjør er gyldige og representative i forhold til det forskningsmaterialet man analyserer. Hvor gyldig og sikker er informasjonen? Hvor pålitelig er konklusjonen? Kvale (2001) ser validitet primært som et spørsmål om kunnskap som kan forsvares. Utgangspunktet hans er en oppfatning av kunnskap som noe sosialt konstruert mer enn et spørsmål om korrespondanse med en objektiv erfaring. I et slikt lys blir ikke validitet bare et spørsmål om kvalitetskontroll ved enden av et prosjekt, men et løpende arbeid gjennom hele forskningsprosessen.

Min datainnsamling har blitt foretatt ved intervjumetoden, ved bruk av dokumentanalyse og gjennom egne observasjoner. Jeg benyttet såkalte semistrukturerte intervjuer med en på forhånd utarbeidet intervjuguide som ble fulgt gjennom alle intervjuene. Til alle intervjuer ble det benyttet samme intervjuguide. Ved slike intervjumetoder er svaralternativene åpne og kan ikke uten videre kategoriseres mot en på forhånd definert måleskala. Det er derfor viktig å være oppmerksom på sterke og svake sider ved slike intervjuformer. Det kan være en svakhet at resultatene fra slike intervjuer ikke blir direkte sammenlignbare og at svarene kan bli for generelle. Det siste kan motvirkes ved å gjøre et fornuftig utvalg av intervjuobjekter. Det kan også være fare for at intervjueren påvirker intervjuobjektet under selve intervjuprosessen. Fordeler med intervjumetoden er at formen gir stor fleksibilitet ved at det er mulighet for utdyping underveis hvis intervjuer kommer over interessante svar eller observasjoner underveis. Noe som også kan sees i sammenheng med at det er lettere å gå i dybden og følge opp enkelt svar hvis det er aktuelt. Intervjumetoden gir vanligvis mye informasjon om den organisasjonen man søker datamateriale om.

Validitet kan vurderes i forhold til tre dimensjoner:

Kommunikativ validitet, pragmatisk validitet og deltakervalidisering.

Kommunikativ validitet innebærer at resultat og konklusjoner som blir trukket på grunnlag av kvalitative undersøkelser, bør kommuniseres og drøftes i åpen samtale med andre. Valide kunnskapspåstander blir etablert i en diskurs, hvor en studies resultater blir sett på som tilstrekkelig troverdige til at andre forskere kan benytte dem i sitt eget forskningsarbeid (Kvale 2001). I undersøkelsen brukte jeg semistrukturerte intervjuguid og jeg har forsøkt å styrke validiteten med å ha en åpen dialog med informantene, slik at de kunne oppleve seg selv som mest mulig likeverdige. I tillegg har jeg hatt samtaler med min veileder og funnene i materialet har blitt drøftet med ham. Informantene fikk de transkriberte utskriftene til gjennomlesning etter at intervjuene hadde blitt foretatt. Dette ble gjort for å styrke

den kommunikative validiteten og at innholdet i intervjuene var slik informantene hadde uttalt. Kun en informant hadde en innvending om et ord som var blitt forvekslet med et annet.

Pragmatisk validitet legger vekt på at resultatene skal kunne føre til handlinger eller en endret praksis. ”Pragmatisk validering er verifisering i bokstavelig forstand – ”å gjøre sant” Kvale (2001:173). Funnene som ble gjort blir presentert i kapittel 6 og konklusjonene om hvilke refleksjoner en kan gjøre seg over skolens arbeid blir presentert i dette kapitlet.

Deltakervalidisering betyr at deltakerne gis mulighet til å kommentere fortolkningene som forskeren har gjort. Informantene har fått lese gjennom transkripsjonene og godkjent at innholdet stemmer overens med det de har uttalt.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet og reflektert over forskningsdesignt og gjort metodolgiske overveielser. I arbeidet har jeg brukt kvalitative metoder som individintervju, gruppeintervju, dokumentasjonsanalyse og egne loggføringer. Jeg har drøftet funn med min veileder.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, setter som krav at elever skal ha best mulig utbytte av undervisningen. Dette forutsetter at forventningene til alle som er involvert i opplæringen er klart definert.

Ørn videregående skole har i løpet av de siste fem skoleårene (2001-2005) gått fra å være en skole i krise¹, med en konkret nedleggingstrussel hengende over seg, til å bli en attraktiv skole for elevene. Dette har skolen oppnådd ved å ta bestemte ledelsesgrep i forhold til bevisste strategier. Søkermassen og elevtallet har økt betydelig, og skoleeier har besluttet at skolen i nær fremtid skal utvides med flere klasser og fagretninger. Lærerstaben gav et godt førsteinntrykk. De virket motiverte, arbeidssomme, engasjerte og omsorgsfulle. Skolebygningene har blitt betydelig oppgradert de siste årene, både utvendig og innvendig og skolen fremstår på mange måter som en ”ny” skole overfor omgivelsene. Skolens ledelse og lærere har i femårsperioden som omtales foretatt en snuoperasjon, hvor ledelsen har vært opptatt av helhetlig tenkning rundt begrepet skoleledelse. Dette omfatter elever, lærere, foresatte og merkantilt personale. Omstillingsprosessen har krevd mye av alle de impliserte ved skolen og det ble gjort flere funn og observasjoner i intervjuene med utvalgte representanter fra skolen.

5.1 Tydelig ledelse

5.1.1 Fokus på målrettet arbeid

”I forbindelse med 1990- årenes reformer, og som en konsekvens av at målstyring ble innført for utdanningssektoren, er hver skole nå gjennom forskrift pålagt å

¹ Ordet ”krise” er brukt av skolen selv og står beskrevet i informasjonshefter utgitt av skolen.

vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i de enkelte læreplanene for fagene og i den generelle delen av læreplanen Lillejord (2003:107).

Det empiriske materialet viser at Ørn videregående skole har fokus på mål. Det forelå planer med både halvårs, helårsstrategier, og skolen var organisert i ulike teamlag og faglag for å nevne noe. Skolens visjon ”Seire ved å dele” gir et inntrykk av målrettet arbeid. Mange skoler velger å ha en visjon, men om den brukes eller blir implementert i hverdagen kan variere fra skole til skole. Målet for Ørn videregående skole er å utfordre den enkelte elev gjennom differensiert og tilpasset opplæring. Å telle timer og anslå kvantitative mål kan være enkelt, mens det er atskillig vanskeligere å sette en standard for kvalitet. Hva som kjennetegner en god standard for kvalitet og hva som kjennetegner et kvalitativt godt utdanningstilbud kan variere fra skole til skole.

Som uttrykk for dette uttaler leder følgende:

”Viktigste endringen? Ytre sett, så er den viktigste endringen at elevene vil hit og at skolen er attraktiv for elevene og at de er fornøyd med den skolen de går på. Det er den viktigste endringen som har skjedd. I forhold til mandat, de målene vi skal nå, tenker læreplan og øvrige mål så vil jeg vel si at den største endringen er at vi nå jobber systematisk og målrettet med oppnåelse. Vi er en skole med en veldig tydelig organisasjon og målrettet arbeid”.

Her ser vi at leder legger vekt på at elevtallet var økt og de dokumenter som skolen hadde rundt elevøkningen bekreftet dette. Fra år 2000 hvor det var 9 primærseekere og frem til år 2005 hadde primærseekerantallet økt til 540 primærseekere til alle trinn og studieretninger ved skolen. Plandokumenter viste at skolen jobbet systematisk, slik leder hevdet. Tydelig organisasjon og målrettet arbeid er i teorien beskrevet av flere teoretikere. Som vi så i kapittel 3 benytter Senge (1990) begrepet systemtenkning rundt utvikling av organisasjoner. Han ser lærende organisasjoner som både

utvikler, forvalter og tar i bruk sine daglige utfordringer i organisasjonen.

Teamarbeid og fremtidsrettet arbeid er sentralt i hans teorier. Lærende organisasjoner er i følge Senge en virksomhet som først og fremst handler om å forvalte lærernes kompetanse, slik at den kommer organisasjonen til gode. Argyris og Schön (1996) sier på sin side at læring innebærer at en stadig setter spørsmålstegn ved de grunnleggende premisser. Gjennom dobbelkretslæring vil en åpen diskusjon være en konstant vilje til å vurdere å evaluere valgene en tar i organisasjonen. I materialet fra skolen fant jeg tydelige tegn på at de systematisk arbeidet med de syv kategorier Dale og Wærness (2003) beskriver rundt differensiering og tilpasning i opplæringen, både i plandokumentasjon og gjennom intervjuene. Skolen hadde laget en modell hvor de syv kategoriene var implementert. Modellen viste hvordan de organiserte det i hverdagen. De syv kategoriene var:

Elevenes læreforutsetninger og evner. Skolen samarbeidet med de ungdomsskolene hvor elevene kom fra og de hadde informasjonsmøter på de aktuelle skolene, hvor leder og elever var med. Samtidig hadde skoleledelsen og rådgivere ved avgiverskolene felles møter.

Tilrettelegge for at opplæringsmål kan knyttes til arbeidsplaner. Skolen brukte felles maler for planer, helårsplan, halvårsplan, periodeplan og vurderingsplan. Planene ble laget i samarbeid med elevene. Graden av medvirkning økte i takt med elevenes kunnskaper og læreplananalyse.

Åpne for muligheter for ulike nivåer i oppgaver og tempo. Skolen brukte arbeidsplaner som inneholdt informasjon om hvilke oppgaver som skulle utføres og det ble lagt til rette for at elevene kunne velge ulike oppgavenivåer og tidsrammer. Parallell legging av fag gav faglærerne mulighet til inndeling av gruppene etter nivå, interesse og tempo.

En gjennomtenkt organisering av skoledagen. Langøkter var lagt inn på en bestemt skoledag for ulike fag, hensikten bak dette var å legge til rette for elevaktive

arbeidsmåter og variasjon i metodebruk. Timeplanen var lagt ut på 95 minutters økter.

Tilgang til varierte læringsarenaer og læremidler. Skolen har de siste årene bevisst bygd opp en rekke læringsarenaer for å legge til rette for varierte aktiviteter. Som for eksempel; Tradisjonelle klasserom, spesialrom for realfag, IKT- arbeidsrom med PC-er til 30 elever pr. rom, prosjektorer og DVD i klasserommene, 3 medieverksteder med 30 Mac, læresenter med litteratur. 20 PC- er tilgjengelige for elevene til kl. 1900 hver ukedag.

Bruk av ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Motivasjonen hos elevene hadde økt ved å bruke ulike arbeidsmåter og varierte arbeidsmetoder (dette kom også frem i intervjuene med elevene) og de møtte utfordringer på hvert sitt nivå. Elevene tas med i planlegging, gjennomføring og evaluering av læringsarbeidet.

Vurdering og elevenes læring. Skolen trekker elevene aktivt med i planleggingen av hvilke vurderingssituasjoner gruppen skal ha innenfor planperioden. Gjennom PGE-grupper (planlegging, gjennomføring og evaluering) var elevene direkte involvert i sin egen opplæring. Forskjellige former for vurdering inngår i elevenes hverdag.

Flere elever la vekt på dette:

Elev A: ”Vi har ofte PGE- grupper, hvor to eller tre fra hver klasse og lærere møtes for å planlegge prosjektet, og da får vi ikke bestemme helt men, tema, vurderingskriterier, tekster og topper og hvordan det skal gjøres”.

Elev B: ”Men når elevene får mer innflytelse for å legge opp overordnet problemstillinger, vurderingsprinsipper og presentasjonsformer, blir det mye enklere for elevene å involvere seg, det blir litt mer ditt prosjekt”.

Funnene jeg gjorde blant leder og elever underbygger hvordan jeg oppfatter Dale og Wærness (2003) teorier rundt det positive selvforsterkende løpet. Elever som opplever reell innflytelse i både planlegging, gjennomføring og vurdering opplever

større motivasjon i forhold til sitt eget arbeid. Læringsstrategier og motivasjon kan sees som en del av basiskompetansen som er viktige elementer som kan gå på tvers av alle fag. Distribuert ledelse vil være avhengig av å ha tydelige og realistiske mål som en forutsetning for å lykkes (Møller 2006). Lederes evne til å formidle og kommunisere er avgjørende og deres kunnskap om hvilken kontekst de arbeider i er sentralt. Ledelse blir en aktivitet og samhandling i organisasjonen. I betydningen av distribuert ledelse vil jeg peke på at leder er viktig i den forståelse at leder forstår hvordan distribuert ledelse kan utøves og at leder er opptatt av samhandling i aktiviteter. I motsatt fall vil man kanskje få til endringer, men det vil kunne føre til tilfeldigheter og ujevnheter rundt hele skolens virksomhet.

Leder la vekt på følgende i forhold til strategier:

”Igjen en viktig ledelsesstrategi som du sier var IKT og det var det første vi begynte med. Det var en strategi som hadde minst to sider. Det ene var å profilere skolen med at her fikk du noe annet enn andre steder. Det er en utadrettet strategi fordi at vi så at IKT var viktig, hadde tro på at IKT var viktig. Innad var en strategi i forhold til å få opp en diskusjon rundt elevsyn, læringssyn, lærerne som veileder og det å endre på en måte skolens indre rammer og strukturer. Men også få opp en diskusjon om læring. Vel så viktig var å tenke helhetlig. Den strategien som kanskje er viktigst er den helhetlige tenkningen rundt Dales syv grunnleggende kategorier”.

Leder fokuserte på flere strategiområder. Utad var det en strategi å profilere skolen, innad var det å få opp en diskusjon rundt elevsyn, læringssyn og lærere som veiledere, og en helhetlig tenkning rundt Dales syv grunnleggende kategorier. De arbeidet både med innhold, prosess og struktur og hvordan det skulle forenes i arbeidet mot en bærekraftig skole.

Utviklingsleder fortalte følgende om strategier:

”Vi tok utgangspunkt i at hvis vi skulle endre oss, så måtte det være noe ”in it for

them”, for lærerne. Vi tenkte at hvis vi skulle ha med lærerne i et tungt endringsarbeid, så må vi ha det som både et mål og kunne kommunisere de målene og det skal være noe der for lærerne. Så den biten med samarbeid i modellen den ble ganske tydelig og vi kommuniserte, syntes jeg i hvertfall. Målet var for at lærerne skulle være trygge. Lærerne skal oppleve det trygt å ta i bruk nye arbeidsmåter og nye vurderingsformer”.

Utviklingsleder la vekt på at målet for endring skulle være å gi lærerne ”noe” i deres endringsarbeid og at kommunikasjonen ble en viktig strategi for å nå målet om at lærerne skulle være trygge i endringsarbeidet. Både leder og utviklingsleder hadde tydelig fokus på mål og implementeringen av skolens modell rundt Dales (2003) syv kategorier. Mine egne observasjoner blant lærerne var at diskusjon rundt elevenes læring var naturlig tema for hele arbeidsgruppen ved skolen. Lærere satt fysisk sammen og forberedte undervisning for flere klasser sammen.

Leder fortalte videre om lærernes arbeidsvaner:

”Jeg opplever at lærerne er veldig ambisiøse, de forbereder seg godt og de jobber mye. Og det er også noe som preger læringskulturen og her jobbes det, det er lite folk som sitter bare på læreværelset. Det brukes lite. Det kan en si både godt og vondt om. Men det er en travel skole og de er travelt opptatt, veldig fokus på elevene og lykkes i jobben”.

Funnene i materialet mitt kan tyde på at både leder og utviklingsleder er tydelige på hvordan de kommuniserer med personalet, og tydelig fokus på målområder gjenspeiler seg i lærernes læringskultur. Dysthe (2001) hevder at en av de viktigste utfordringene vi i dag står overfor i utdanningssystemet, er å finne en sammenheng og en balanse mellom individ og fellesskap og mellom de individualiserende læringsformer og fellesskapets læringsformer. Hennes begrunnelse for dette er de generelle tendenser i samfunnet, studier i læringsteorier og hennes egne erfaringer som lærer. Den sosiokulturelle læringsteori legger vekt på at læring skjer i samhandling med andre. Både gjennom intervjuene og observasjonene står begrep

som involvering og engasjement frem som sentralt i fokus på målrettet arbeid. Språket spiller en sentral rolle i denne sammenhengen og språket blir kanskje det viktigste redskapet skolen har i forhold til å ha fokus på mål. *”Det rekk ikkje for ein leiar å lære seg kommunikativ dugleik, sjølv om det selvsagt er nyttig. Det som tel, er kva grunnholdning leiaren har til andre mennesker, og kva forståing ho har av korleis meining blir skapt og av korleis innsikt og læring skjer”* (ibid.:77).

Møller og Fuglestad (2006) beskriver ledelse som noe som er relasjonelt og at ledelse handler om mellommenneskelige forhold. De fremhever at et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse kan ses på som noe personer utfører sammen (ibid.:42). De fokuserer på hva de ledede bidrar med i ledeseprosessen og de mener at ledelse er noe som foregår på ulike organisatoriske nivåer innen organisasjonen. Forfatterne definerer pedagogisk ledelse som den type ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. De fokuserer på de relasjonelle sidene ved pedagogisk ledelse i skolen og fremhever betydningen av å øke forståelsen for at dette kan bidra til å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur i organisasjonen.

En lærer fortalte om strategier:

Lærer C: *”Starter med leder, han er en visjon filosof. Først setter man filosofi opp hvor man skal og så gjør du det du kan for å havne der. Det som han, han er leder for skolen og en veldig pådriver for diskusjonene sine. Så det er kanskje noe av det viktigste for at det blir så store endringer at en legger målet et godt stykke unna der vi er, ikke kanskje sikkert at vi kommer frem til det målet, men vi ser mye på grunn av det”*.

Det fremkommer av intervjuet med lærer at leder er tydelig i sin kommunikasjon og tydelig på mål for arbeidet. Det kan for øvrig sammenlignes med hva utviklingsleder fortalte om hvordan de la vekt på kommunikasjon i forhold til at lærere skulle føle trygghet i endringsarbeidet. Funnene i materialet kan tyde på ledelsen legger vekt på

tydelige mål og at kommunikasjon som verktøy står sentralt i samhandlingen i skolens arbeid.

To lærere forteller om hvordan de opplever endringer av mål:

Lærer C: "Jeg er litt usikker i hvilken grad det har vært vellykket eller ikke, men det har vært en tanke om at vi lærerne skal være med i denne prosessen hele tiden da. Vi skal være med å bygge visjon, være med å sette fokus områder, få et eierskap til det. Hm..., men jeg vet ikke. Men noen ganger har jeg følelse av at det klart kommer ovenfra likevel, det er ikke et ønske om endring, det ikke nødvendigvis tuftet i kollegiet. Men kommer utenfra og så blir vi med likevel".

Lærer D: "Hvis alt skulle komme nedenfra hadde det da blitt samme type endring da? Bare et spørsmål til deg".

Lærer C: "Hm. .nei, det er jo et spørsmål og det vil alltid bli litt avstand og man ser det ut i fra ulike posisjoner hvor i systemet man er. Og det er klart et sånt spørsmål når man ser tilbake, da ville man ha kommet dit man var i dag eller hadde, burde man ha valgt en annen vei, så".

Her kan funn i materialet tyde på at to lærere er litt uenige om hvorvidt endringer kommer fra ledelsen eller om det kommer nedenfra som en involvering fra personalet. Å ha fokus på mål og samtidig endre kan i noen sammenhenger bli ulikt oppfattet blant de ansatte. Skoleledere skal ivareta både elever, lærere og skoleeier i arbeidet mot utvikling og ha fokus på mål. En viktig lederoppgave er å igangsette vedtak som politikere eller sentrale myndigheter har satt for skolen. Dette gjør at man finner det meningsfylt at ikke bare individer, men også organisasjonen har en handlingsteori. Organisasjonslæring blir da endringer i forståelse, relasjoner og samspill mellom individer, grupper, team eller større enheter, i følge Senges (1990) systemutvikling.

Møller (2004) påpeker nødvendigheten av å anvende et dilemmaperspektiv for å forstå de mange utfordringene skoleledere må håndtere. Hun beskriver ulike krav en skoleleder må forholde seg til. Krav som er nedfelt i den nasjonale læreplanen og

opplæringsloven, flere økonomiske og administrative oppgaver og skoleledere skal lede dynamiske og utviklingsorienterte prosjekter ved egen skole. ”Som formell leder av skolen kan rektor lett komme i klemme mellom krav og forventninger fra overordnet nivå som står i motsetning til forventninger lokalt på den enkelte skole” (ibid.:189).

Møller (2004) med henvisning til Cuban uttrykker dilemmaperspektivet som skoleleder står i slik: ”I skolelederjobbens karakter ligger det innbakt motsetninger som har sammenheng med de mål skolen som organisasjon er satt til å realisere, tvil knyttet til å definere hva som skal telle som resultat og usikkerhet når det gjelder valg av endringsstrategier. En del av jobben er å håndtere både måldilemmaer, resultatdilemmaer og endringsstrategidilemmaer” (ibid.:91).

Krav om endringer og fokus på mål kan medføre at mange opplever et tidspress, uforutsigbarhet og et økt stressnivå i arbeidssituasjonen sin. Møller hevder at ledere har et ekstra ansvar for å forebygge konflikter og utbrenthet på arbeidsplassen, samtidig sørge for at eventuelle motsetninger mellom medarbeidere bidrar til læring og utvikling i organisasjonen.

Utviklingsleder forteller om å se den enkelte elev:

”Men vi ser jo nå planer hvordan de endrer seg og blir tydeligere. Men så ser jeg også at når jeg går inn i klasserommet at der er lett å hoppe over det. Jeg har en plan som vi jobber med i to uker... Det er derfor jeg sier at vi tror at vi kanskje har potensiale på å bli enda tydeligere. Men det tror jeg lærerne får til her, de er veldig opptatt av målene i faget, fagligheten, varierte arbeidsmåter og vurdering, for det gir bedre læring. Men jeg tror og det sier jeg ut i fra det jeg vet om planer og det jeg ser i planene og klasserommene. Og det å tilpasse det mer systematisk, i gåseøyne hver enkelt elev, der har vi et stykke å gå”. Utviklingsleder forteller at skolen fortsatt har et stykke å gå i forhold til å klare differensiere og gi tilpasset opplæring til den enkelte elev.

To lærere uttalte følgende om tilpasset opplæring:

Lærer D: ”Jeg vet ikke om jeg klarer det. Det er kjempevanskelig, kanskje noe av det vanskeligste i hverdagen, det å tenke hvordan jeg skal møte alle. Men jeg føler at det største problemet er hos de som ikke er motiverte”.

Lærer B: ”For det jeg opplever er også at de gangene man klarer å sette tydelige, klare læringsmål, klarer å gi elevene et differensiert opplegg så er det også ofte at motivasjonen øker, men hvis man er demotivert i utgangspunktet så er jeg ikke helt sikker på om det holder for å øke motivasjonen, hvis dere skjønner hva jeg mener”. To lærere forteller at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Utviklingsleder fortalte om lærerkulturen ved skolen:

”Så er kulturen på denne skolen her preget av at vi har hatt elever som er veldig svake. Sånn at omsorg for eleven og se hele eleven er nok viktig fremdeles. Det sitter noe i veggene her, og det har ledelsen jobbet målrettet med å komplimentere, for å si det sånn. For det er ikke noe vi skal endre, for det er en god egenskap det. Men når det blir bare omsorg og ikke noe fag, da er vi ikke der vi skal være”.

Uttalelsene til utviklingsleder og to av lærerne kan tyde på at de stemmer overens med hverandre. De føler det som en utfordring å klare å differensiere og gi en tilpasset opplæring til den enkelte elev. Når endringer blir en del av hverdagen, kan det gå utover fokuset på satsningsområdene skolen har satt for sin virksomhet.

”Vurderingen skal videre rettes mot skolens arbeid med å tilpasse opplæringen til den enkeltes forutsetninger. Både vurdering og organisasjonsutvikling skal altså heretter gjennomføres på måter som fører til læring, noe som understreker betydningen av at skolen konsentrerer energien sin mot dette feltet. Skolen må bli et møtested for læring” Lillejord (2003:13). Utviklingsleder peker på kulturen ved skolen og at den tidligere var vant til å ha langt svakere elever enn de har nå og at omsorg for eleven kunne noen ganger være viktigere enn omsorg for læring. For at hver elev

skal få et så godt læringsutbytte som mulig, må skolen arbeide helhetlig. Ørn videregående viser helhetlig tenkning rundt arbeidet med de syv kategorier, samtidig som de har kunnskap om systemet og hvordan de kommuniserer med de ulike aktørene. Til tross for at dette kan det virke som læringskulturen overfor de elevene som er minst motiverte, ikke klarer å motivere eller legge et stort nok læringstrykk på disse elevene. Dale og Wærness (2003) hevder at når målene mister sin verdi for elevene, vil de ikke anstrenge seg for å nå dem, og de opplever heller ikke at lav måloppnåelse er forbundet med nederlag. Motivasjon er en viktig kvalitet som berører alle former for elevaktiviteter innenfor de tidligere omtalte syv kategoriene for å differensiere opplæringen.

Fevolden og Lillejord (2005) peker på at skoleleder må ha mot til å korrigere kursen og fremme tydelig ledelse. De må være synlige og tydelige som inspirator, innovatør og veiledere. De må vise kraftfullt lederskap, uttrykke tydelige forventninger og gi klare tilbakemeldinger. ”Ledere må være modeller for den holdningen til læring som de forventer av andre, og fremheve betydningen av vedvarende kollektiv så vel som individuell læring” (ibid.:142).

Dette er i tråd med mine egne observasjoner av leder. Han hadde klare mål for organisasjonen og videre tanker om fremtidige utfordringer for skolen. De skriftlige plandokumentene ved skolen bekrefter både kortsiktige og langsiktige mål ved organisasjonen. En mulig forklaring på hvorfor det er vanskelig å se/utfordre den enkelte elev kan ligge i lærernes kultur og deres omstilling til å undervise elever som er langt faglig sterkere i dag enn tidligere.

I utviklingen av kunnskap hevder Nonaka mfl. (2005) at en nøkkelbetingelse for organisasjonen er å formulere en kunnskapsvisjon, samtidig peker de på at det er viktig å ha en visjon for hva som er organisasjonens nåværende tilstand. En må danne seg et bilde av en fremtid som er basert på eksisterende og tidligere hendelser. Kunnskapsvisjonen bør inneholde tre mentale bilder som består av den

verden medlemmene lever i, den verden medlemmene burde leve i og den verden medlemmene i organisasjonen bør se etter og skape, hevder de. Det er viktig å bruke kunnskapskilder som må utvikles til den fremtidstilstand en ønsker. Vi må ha evnen til å se oss selv som del av både problemer og løsninger i helheten, sier Senge (1990). Vi har med andre ord ansvar for å ta del i utformingen av omgivelsene våre i stedet for ensidig å fordele ansvar på omgivelsene. Å skape felles visjoner vil gi næring til en forpliktende innsats over en lengre periode. Åpenhet som kan avdekke svakheter ved våre måter å lese omgivelsene på, er et vesentlig element i forståelsen av mentale modeller, hevder Senge. Medlemmenes evne til å se sin andel og sitt virke i en større og mer kollektiv kontekst fremmes gjennom reflektert teamlæring. Mens personlig mestring er disiplinen som skal gi oss større mestringsevne til å forstå oss selv og bakgrunner for våre handlinger og vår verden. Vi må evne til å se oss selv som del av problemene og løsningene i helheten. Sentralt i skolens utviklingsarbeid står Dale og Wærness (2003), syv kategorier i differensiering og opplæring i grunnopplæringen.

En lærer forteller om leders initiativ til endringer:

Lærer D: "Ja, hele tiden nye ideer og nye ting som vi kan gripe fatt i. Det er alltid en bok som er gitt ut på ILS eller som kommer fra noe sånn ledelsesutvikling fra BI. All forskning viser at... Latter fra gruppa". Lærerne bekrefter leders argumentasjoner for utvikling og pådriver for endringer i skolen.

Kvaliteten av kunnskapsvisjonen kan vurderes ut i fra flere kvaliteter. Gjennom ulike kvaliteter vil kunnskapsvisjonen stille krav om sterk forpliktelse fra toppledelsen til å følge opp de prosessene som blir satt i gang. Samtidig vil det være forpliktende også for det øvrige personale. *"Ledere må være modeller for den holdningen til læring som de forventer av andre, og fremheve betydningen av vedvarende kollektiv så vel som individuell læring"* Fevolden og Lillejord (2005:142). Videre peker Nonaka mfl. (2005) at kunnskapsvisjonen skal spore til

nytenkning, den skal kunne utvikle ny motivasjon til å tenke nytt og kreativt i organisasjonen.

Utviklingsleder forteller om leders særtrekk:

”Jeg mener det er rektors sterkeste side. Han utfordrer de mentale bildene til folk. Han er heldigvis sta, for alltid når du utfordrer de mentale bildene til folk, blir det motstand”. Utviklingsleder bekrefter lærernes utsagn om at leder utfordrer personalet med kunnskap om læring og utvikling. Når lærere skal tenke nytt må det legges til rette for dette i organisasjonen. Praksisfellesskap hvor kunnskap blir delt vil være et knutepunkt for bytte og tolkning av informasjonen. Gjennom å etablere slike fora, mener Nonaka mfl.(2005) at gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse må være gjennomgående fellestrekk i all nytenkning. Den tredje kunnskapsvisjonen de peker på, er når organisasjonen vil finne nye måter å strukturere kunnskapen på. Da må en vite hvor organisasjonen skal endre for å få til dette. *”Ekstern kommunikasjon med interessenter vil mest sannsynlig også nå konkurrentene og sette i gang en annen type prosess”* (ibid.:131).

Utviklingsleder forteller om en endringsprosess:

”Jeg vil nevne en ganske stor endring for de fleste, innføring av IKT. Så sa vi det at vi etablerte et pilotteam med helt klare forventninger fra ledelsen om at dere skal prøve ut, lære/feile, bruke hverandre. Det dere lærer skal dere dele med de andre, pilotteamet var ikke avkoblet fra resten av organisasjonen. Vi hadde ekstern hjelp fra Universitetet som veiledet oss underveis. Det opplevdes veldig trygt og godt, å ha noen som visste hva det var og som hadde gjennomført lignende prosess selv. Veileder sa, at nå må du bare la tingene gå. Du kan planlegge til en viss grad, men endringsprosesser de tar ofte andre veier og det må en ha rom for”. Endringsprosesser er ikke alltid rettlinjede og i noen tilfeller må imidlertid avlæring av uønskede etablerte atferdsmønstre og læring skje samtidig i endringsprosessen.

Ut i fra et ledelsesaspekt vil det være viktig å identifisere og samle deltakere, og organisere prosessen, hevder Nonaka mfl (2005). Skolen må ha evne til å se helheten og samtidig se sammenheng mellom enkeltelementer og hendelser. Dette kan for øvrig sammenlignes med Senges (1990) tenkning rundt systemtenkning. Nonaka peker på at i slike prosesser vil det kreves et felles ordforråd for å lykkes, noe Dale og Wærness (2003) peker på at skolen i mange sammenhenger mangler.

5.1.2 Bevissthet rundt skolens sterke og svake sider

Strukturer virker inn både på stabilitet og dynamikk i en organisasjon. Gjennom intervjuene og observasjonene kom det frem at strukturer har innvirkning både før, under og i oppfølging av et utviklingstiltak. Materialet viser at timeplanen ved skolen utgjør en langt mer grunnleggende struktur enn en kanskje ville få inntrykk av. Når timeplanen legges i forkant av skoleåret legges også premissene for struktur rundt innholdet, og dette vil være avgjørende for elever og læreres læringsmiljø. Lærerne ved Ørn videregående skole har en kjernetid fra kl. 0900 – 1500. Undervisning kan ligge både før og etter kjernetiden. Det er i timeplanen satt av tid hver uke til samarbeid og prosessarbeid.

Strukturen i organisasjonen kan være et hinder for å se skolens sterke og svake sider. Jacobsen og Thorsvik (2002) peker på at oppmerksomheten til individer i stor grad bestemmes av strukturen. Man ser det man forventer å se ut fra sin posisjon i strukturen. *”Den læringen som foregår, vil skje på grunnlag av ulik informasjonstilgang, en tilgang som i stor utstrekning bestemmes av strukturen”* (*ibid.*:340). De hevder at læring rettet mot å forbedre de handlemåter en allerede har, er nødvendig for å oppnå effektivitet på kort sikt. På lang sikt må organisasjonen lære seg nye måter å gjøre tingene på, etter som man høster erfaringer. Ut i fra mitt synspunkt lærer man av erfaringer og mange av de erfaringer en gjør kan en bruke til å reflektere over nye situasjoner en kommer opp i.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, peker på at mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved sin organisasjon. De hevder at dette vil danne et grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. Mange skoler har grepet handlingsfriheten og prøvd ut nye arbeids- og organisasjonsformer (ibid). Når skoler har interne undersøkelser eller nasjonale prøver bør man i fellesskap analysere og tolke de og bli enige om hvilke tiltak som skal settes inn.

Undersøkelsene vil kunne fungere læringsstøttende både for elever og skoler, Fevolden og Lillejord (2005).

Leder fortalte om evaluering i skolen:

”Hver gang vi har hatt elevinspektørene har vi hatt dagsseminar med elevene i etterkant. Vi har gått gjennom resultatene og jobbet med hvorfor de tror det er sånn og hva vi kan gjøre med det. Det har vi brakt videre til lærere og lærere har jobbet med materialet på samme måten. Vi har avsluttet med et seminar med elever og lærere. Vi følger opp resultatene. Å være utviklingsorientert er hele tiden å lete etter bedre løsninger når det er hensiktsmessig. Vi er opptatt av å ta vare på det som er bra ved det som er. Vi har et slagord som heter ”tradisjon og fornyelse”. Å være utviklingsorientert er å ikke stivne, men være i bevegelse. Vi er ikke fornøyd før alle elevene sier at de er godt fornøyd og vi lærer mye. Man må ville noe og man må argumentere for hvorfor man vil noe. Være tydelige på hva man vil og sette seg inn i resultatene omkring skolen, vite hva som er vår styrke og hva som er våre utfordringer. Vi vet og vi gjør noe med det”. Leder peker på at det er viktig å evaluere elevenes svar på elevinspektøren, samtidig som han peker på oppfølgingen av resultatene som like viktig. De ser resultatene og konfronterer både elever og lærere på de samme resultater.

To lærere uttaler seg om evaluering:

Lærer D: ”Det er to ord som står høyt på ledelsesagendaen. Det er evalueringer i alle bauer og kanter og det er samtaler med ledelsen i forbindelse med disse evalueringene”.

Lærer C: ”Jeg synes at bare man har valgt å ha et medlem i ledelsen som kalles utviklingsleder, er interessant i seg selv. Det sier jo noe om fokuset i ledelsen. Til neste år får vi en avdelingsleder på hvert trinn og det tror jeg er bra. Det er ingen i ledelsen som dokumenterer bare for å bli en demonstrasjonsskole. Det er bare på grunn av et ønske om utvikling”.

Både leder og lærere er samstemte i at det blir brukt evaluering av resultater i skolen. En lærer setter fokus på utviklingsleder som et viktig element i utviklingsarbeidet ved skolen.

Utviklingsleder fortalte om sin rolle i utviklingsprosjektene:

”I dag har jeg rollen som den som trekker i alle tråder på alle utviklingsprosjektene som skolen er involvert i. Har oversikter, rapporterer om det, i den grad vi har eksterne oppdragsgivere i prosjektene. Jeg har en rolle som skal initiere endring, slik jeg ser det, innholdsendring. Vi har elevseminar for å gå litt mer i dybden av resultatene fra elevinspektørene. Vi har lagt ut spørreskjema på læringsplattformen og oppfordret alle elevene til å si sin mening. Fagkonferanse er en runde hvor faglærere og elev kan snakke om sitt fag i etterkant av midtveisvurderingen. Det er helt klart at elevinnspill har gjort at modellen er utviklet videre”.

Utviklingsleder er samstemt både med leder og lærere i utviklingsarbeidet. Lillejord (2003) peker på at i forbindelse med utvikling er det viktig å ha klart for seg hva som skal være målet for utviklingen. Det innebærer også at man er i stand til å formulere hva det er i dagens praksis som fungerer bra, og hva som fungerer mindre bra – noe som hun hevder kan være vanskelig i skoler som mangler kultur for at læreres arbeid kan utsettes for kritikk.

Argyris og Schön (1996) understreker i sin teori om lærende organisasjoner at endring er det normale. Endringer må skje hele tiden, og ikke bare som enkeltstående begivenheter. Skoleeier bør kontinuerlig vurdere. Kvaliteten blir vurdert ut i fra om ledelsen ser eierinstitusjonens og brukernes behov kontinuerlig, og følger opp med

regelmessige endringer for å imøtekomme disse behovene. Skal skolen overleve de ulike utfordringene den står overfor må omorganisering være en del av hverdagen. For fremtiden er det viktig å tenke forandring som det normale. En stivnet organisasjonsstruktur vil ikke være i stand til å møte de stadige endringer i omgivelsene som det er grunn til å forvente. Utviklingsarbeidet ved skolen omhandler ikke bare nye oppgaver. Både intervjuene og de skriftlige dokumentene viser at de er opptatt av å vedlikeholde og videreutvikle det som over tid har vært definert som mål for skolen. I noen sammenhenger må imidlertid avlæring av uønskede etablerte atferdsmønstre og læring av nytt skje samtidig i utviklingen

5.1.3 Selge inn ideer

Leder forteller om toppstyrt ledelse:

”Fra 2001 og til 2003 var det en fase hvor strategien var å selge inn. Det var toppstyrt. Jeg solgte inn ting som jeg hadde erfaringer med fra tidligere, ungdomsbedrift, IKT, pedagogisk variasjon. Det betyr at når vi starter et prosjekt i IKT, så vi ikke lenger på IKT som et verktøy, men også hvordan dette skulle endre organisasjonen. Så det var mye å selge inn og lite involvering. I 2003 til 2005 var det en klart markant strategi med større involvering”.

De første strategiene var å selge noe inn til skolen, som var kjent for leder fra tidligere jobb som utviklingsleder på en tidligere skole. Skolen var i en situasjon hvor handling var nødvendig. Tian Sørhaug (1996) peker på at det er nære relasjoner mellom makt og tillit. Forholdet makt og tillit både truer og forutsetter hverandre, hevder han. Skal en leder ha legitimitet i organisasjonen må vedkommende ha medlemmenes tillit. Tillit er noe du hele tiden får av andre, og du kan få noens tillit. Møller (2004) beskriver lojalitet som et begrep som har nær tilknytning til legitim makt. I skolen som organisasjon kan en se på lojalitet på tvers av nivåer i skoleverket. Hun stiller spørsmål om i hvilken grad skoleledere og lærere identifiserer seg med sin yrkesgruppe, både innenfor og utenfor arbeidsplassen. *”Her er det mer*

sannsynlig at lojalitet både oppover i skolehierarkiet, til den lokale arbeidsplassen og til profesjonen oppstår fordi folk opplever ansvar og fellesskap, har et meningsfylt arbeid og føler seg verdsatt av sine overordnede og av kolleger, elever og foresatte. Det handler om at de har en sterk tro på organisasjonens mål og verdier og gir sin tilslutning til strategivalg for å realisere målene. I denne sammenhengen må lojalitet forstås som et relasjonelt begrep som baserer seg på gjensidig tillit” (ibid.:149).

Skal en skoleleder ha legitimitet i organisasjonen må vedkommende ha medlemmenes tillit. Tillit forutsetter blant annet at leder utøver makt på en slik måte at det gir tillit. Hvis makt utøves slik at andre i organisasjonen ikke opplever at de får innfridd sine forventninger og/eller det de mener er deres rett til innflytelse, vil dette føre til mangel på tillit. Det samme skjer hvis noen bruker makt på en slik måte at en annen opplever at deres muligheter for medinnflytelse reduseres eller hindres. Leder var tydelig på hva han trodde på og signaliserte hvilke verdier og områder skolen måtte jobbe med i utviklingen av bærekraftighet.

5.1.4 Posisjonere seg I forhold til omverdenen

Ørn videregående skole har aktivt valgt å posisjonere seg til omverden i forhold til politisk miljø, ulike fagmiljø, egen etat og i nærmiljøet. St. meld. nr 30 (2003-2004) beskriver skoleledere som blant annet evner å ta seg tid til å samtale med lærere, elever og samfunnet utenfor skolen, som ledere som også evner å bygge opp skolen. Skolen bør utvikle en kompetanse som er tilpasset samfunnet som baserer seg på kunnskap og vitenskapelig innsikt, hevder Fevolden og Lillejord (2005).

Leder forteller om hvordan skolen posisjonerer seg i forhold til omverden:

”En må jobbe som sin egen utenriksminister i forhold til alt som ligger rundt både av offentlig sektor og skoleeier. Vi er trukket med i grupper i departementet og direktoratet. Når du er på besøk eller får besøk av andre, så får du impulser og ideer til egen skole. F.eks. pilotprosjektet og bruk av læringsplattformen kom fra

en videregående skole og skriftlige midtveisvurderinger etter modell fra en annen skole”.

Leder peker på viktigheten av å profilere seg utad som en strategi for læring og utvikling.

Utviklingsleder forteller om sitt syn i forhold til omverdenen:

”Det som kanskje er litt særegent for vår skole er at vi nettopp er veldig opptatt av hva omverdenen synes. Vi viser fram våre resultater veldig åpent og vi ønsker å få tilbakemelding. Leder har lytteposter i nærområdet, folk han kjenner og kontakter. Vi har foreldrelag som blir invitert til å fortelle hva de synes om skolen på godt og vondt. Utdanningsetaten har vi et godt forhold til og jeg tenker at uten den støtten som vi har fått ved å være med på mange ulike prosjekter de har satt i gang, hadde vi ikke vært der vi er i dag”.

Utviklingsleders uttalelser stemmer overens med leder i forhold til å se omverdenen som en viktig ressurs for skolen og dens utvikling til bærekraftighet.

To lærere forteller om deres opplevelse av omverdenen:

Lærer A: ”Skoleeier og politikere osv. har kommet med veldig mange og tydelige krav og de brukes veldig direkte som argumenter for at vi skal gjøre de endringene vi gjør”.

Lærer B: ”Foreldrelag har vært veldig aktive det siste året, slik at de har vært tilstede rundt skolen på et eller annet vis”.

En elev forteller om skolens omverden:

Elev C: ”Rektor er veldig flink til å profilere skolen vår. Han er opptatt av PR og rektor er veldig opptatt av å fremme skolen sin og gå ut i media. Han skal ha mye omtale utad. Men det skjer ikke like mye innfor på en sånn måte”.

Både lærere og elever er samstemte om at skolen bruker omverdenen til å profilere seg og omverdenens krav og utvekslinger av erfaringer brukes i læringsutvikling ved skolen. Datamaterialet gir uttrykk for et komplekst omfang av mange faktorer og

sammenhenger i utviklingsarbeidet på skolen. Å posisjonere seg i forhold til omverdenen kan sees på flere måter. Forståelse for skolens historie og tidligere erfaringer synes å være en viktig basis for skolen. Ved å profilere seg utad i ulike miljøer vil det gi klare forventninger om fremtiden som gir energi og drivkraft videre til å utvikle seg. Den andre grunnen kan være at en henter inn nye ideer og ekspertise som kan brukes videre i utviklingsarbeidet på skolen. *”Skolelederen må også ha en forståelse av hvordan foresatte og samfunnet utenfor skolen kan brukes aktivt i elevenes læringsprosess”* Fevolden og Lillejord (2005:115).

En av elevene sier:

”Det skjer ikke like mye innenfor på en sånn måte”. En uttalelse fra en elev kan være urepresentativ, men samtidig kan den oppfattes som en indikasjon på at elevene ikke i like stor grad oppfatter alt som gjøres av endringer ved deres skole. En mulighet kan være at informasjonen som går ut fra ledelsen ikke alltid er tilrettelagt mot elvegruppene særskilt, slik at de muligens hører om det fra annet hold, f.eks via media.

5.1.5 Bygge opp en ledergruppe

Jacobsen og Thorsvik (2002) beskriver lederteam som en liten gruppe av personer med komplementær kompetanse som samarbeider for å realisere felles mål. *”Ved å presisere at medlemmene i teamet må ha komplementær kompetanse, fremhever vi at oppgavene som må løses for å realisere felles mål, er av en slik karakter at en person ikke kan klare å løse dem alene på en tilfredsstillende måte”* (ibid.:409).

Jacobsen og Thorsvik (2002) med henvisning til Katzenbach og Smith, har gjennomført en rekke studier av teamarbeid og hvor godt teamarbeid fungerer. De fremhever at det er helt avhengig av hva slags tilnærming man velger når man initierer og utvikler teamarbeid. De har karakterisert fem ulike teamgrupper og ut i fra mine funn i intervjumaterialet har jeg valgt å bruke den femte teamgruppen, *høy-ytelsesteam* som en passende betegnelse på Ørn videregående skole. Denne

betegnelsen brukes på team som fungerer. Teamet har i tillegg omsorg for hverandre og en ansvarlighet for hverandres personlige utvikling og suksess.

Leder forteller om ledergruppen:

”Jeg ble veldig tydelig på at hvis du skal få til noe, makter ikke rektor alt alene, både å sitte som utviklingsleder og som administrativ leder når du vokser. Jeg opplevde selv som utviklingsleder, at du får et helt annet trykk på utvikling, du får en oppfølging av fagkoordinator, du greier både interne og eksterne prosjekter på en helt annen måte. Den strategiske ledelsen blir tydeligere. Utviklingsleder ser mer enn et år ad gangen. Vi har greid å se to og tre år fram. Vi er seks i ledelsen og jeg opplever at vi jobber sammen i samme retning”.

Leder ser behov for å ha en ledergruppe som arbeider i samme retning. Han peker på at alle seks i ledelsen jobber sammen og i samme retning. Møller (2004) peker også på at en og samme person ikke kan oppfylle alle forventninger som rettes mot rektorrollen.

Utviklingsleder forteller om ledergruppen:

”Leder er god på struktur og ser hvilke strukturelle endringer, ser helhetsbildet. Jeg er mer fokusert på innholdsbiten og inn i klasserommet. Vi jobber veldig tett, men sjelden hele gruppen av gangen. Jeg har jobbet veldig tett opp mot leder, fordi vi har tenkt mest strategisk, mest på prosessen. Og avd. leder for realfag har jeg jobbet mye med. Koordinator for media og kommunikasjon jobber jeg ikke så mye med. Og ass.rektor har jeg få treffpunkter med, rent oppgavemessig som leder. Ass.rektor var helt sikkert sentral før jeg kom inn når det gjaldt å redde skolen, men er ikke sentral når det gjelder endringsarbeidet”.

Materialet viser at det er forskjell på hva leder og hva utviklingsleder fortalte. Flere funn i materialet viser at ass. rektor ikke er sentral i endringsarbeidet, mens leder sier at alle jobber i samme retning.

To lærere forteller om ledergruppen:

Lærer C: "Jeg opplever at ledelsen har jobbet seg i mellom. De har jobbet med seg selv og en kan merke at de også endrer seg innad i ledelsen på en måte. De prøver å finne nye måter å jobbe på. Ledelsen framstår som ryddig og enhetlige".

Lærer D: "Du merker at de snakker sammen ofte. Det er ikke det at alle sitter hver dag for seg....æ...noen kanskje, men stort sett kan en se at ledelsen har hatt en prosess. Hvordan de samkjører, hvordan de vil ha det, hvilken dialog de skal ha med ansatte. Ledelsen er tydelige og er med i klasserommet".

En elev forteller om ledergruppen:

Elev D: "Det er en person som har hovedansvar og det er rektor. Beklager å måtte si det, men vi har andre som er mindre delaktige i ledelsen. Men vi har to stykker som er aktive".

Både lærere og en elev bekrefter at ikke alle i ledergruppen er like aktive i endringsarbeidet, noe som også utviklingsleder bekrefter. Både gjennom intervjuene og mine egne observasjoner kunne en merke at ikke alle i lederteamet var like godt innarbeidet i gruppen. Observasjoner jeg gjorde var at jeg la merke til at en i ledergruppen ikke var like aktiv i lederteamet som de andre. Lillejord (2003) sier: "En sentral oppgave er å samle, vurdere og analysere det som finnes i organisasjonen av kunnskap om læring og læringsprosesser, og skolelederen har et særskilt ansvar for at alle er med i prosessen og får del i den nyskapte kunnskapen" (ibid.:22-23).

Jacobsen og Thorsvik (2002) sier på sin side at en sentral lederutfordring er å hjelpe medarbeidere til å bli dyktige, men vi må samtidig lære den enkelte å hjelpe andre til å bli dyktige for å realisere felles mål, hevder de. De trekker frem selvledelse som en strategi hvor det er viktig og evne å utvikle et positivt tankemønster hos seg selv og andre og ha en sterk tro på at man kan mestre utfordringer. Et annet viktig element som Jacobsen og Thorsvik trekker frem i en strategi for å fremme selvledelse, er å benytte teamarbeid som fremmer lagfølelse hos alle. Ved å benytte teamarbeid som

en læreplass for selvbylde, vil det gi gruppen større selvstendighet, innflytelse og kontroll over sine arbeidsoppgaver (ibid).

”Ledelse er ikke mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter, og avgrenses ikke i forhold til dem som utfører formelle ledelsesoppgaver. En formell leders handlinger er viktige, men utgjør bare ett av mange elementer som konstituerer ledelsespraksisen. Aktivitetene må stå i sentrum, og helheten utgjør mer enn summen av delene. Ledelse kommer til uttrykk mellom aktører som sammen prøver å realisere skolens mål” Ottesen og Møller (2006:145).

Arbeid med kunnskapsutvikling forutsetter mennesker som kommuniserer og samhandler, og det er derfor viktig å holde en målrettet pedagogisk samtale i gang med alle innenfor ledergruppen. Møller (2004) viser til språket som ikke avbilder virkeligheten, men som skaper den. Rollene i ledergruppen konstrueres, opprettholdes og modifiseres gjennom språket og samtalen, hevder hun. Ved at deltakere i en ledergruppe ikke deltar like mye i endringsarbeidet, vil heller ikke språkets skapende kraft være betydningsfullt og rollene blir ikke konstruert i like stor grad innad i gruppen. Personer som deltar på et ledermøte kan skape meninger som er ulike, det vil være avhengig av hva slags relasjon som skapes mellom det som skjer i situasjonen. Språket er ikke bare redskap for skriftspråket, men også redskaper for tenkning og meningsdanning. Det som sies i et møte, setter i gang noe hos partene, og mening for den enkelte etableres gjennom forhandlinger med andre og seg selv. I endringsarbeid mot å utvikle skolen til å bli bærekraftig er det av betydning, slik jeg ser det, at alle i ledergruppen jobber i samme retning og innenfor de samme retningslinjer.

5.1.6 Involvering av elever og personale

Elevmedvirkning er fastsatt i opplæringsloven kap. 11. Det vil si at elevene i hovedsak har rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutninger, St. meld. nr. 30 (2003-2004). I en undersøkelse som CIVIC gjorde i 1999 som stortingsmeldingen

viser til, viste resultatene at elever i andre trinn på videregående skoler i Norge skåret godt over middels når det gjaldt kunnskap. Mens de derimot skåret dårligere i forhold til elevmedvirkning. Resultatene kan tyde på at skolene ikke har lyktes like bra i å trekke elevene med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering (ibid.: 54).

Tre lærere forteller om involvering:

Lærer A: "De endringene er uansett injisert i en viss grad hos ledelsen. Men jeg synes det er veldig viktig utgangspunkt at de vil at det skal være tuftet i kollegiet. Vi er nå faktisk invitert inn i prosessen og det var vi spesielt ikke når leder startet og på en måte skolen begynte oppgangstidene sine".

Lærer B: "En av beskjedene fra oss var at vi ville være med, det føler jeg at vi har blitt tatt mer på alvor nå".

Lærer C: "De skulle omorganisere elevrådet, fordi elevmedvirkning er et satsningsområde. Da satte elevrådet seg ned og skulle finne hvilke grupper de skulle ha, hvilke grupper som er fornuftig å lage og så er det nå en prosess for å få gruppene til å fungere. Det er ganske mye elevene blir trukket med i som vi ikke ser til daglig, men hvor vi hører litt om det og at ledelsen gjør det. Det var kjempegøy å høre hva elevene sa. Når de kom ut fra klasserommene var de ikke i en vurderingssituasjon, men et sted de var som voksne mennesker som skulle være med å diskutere et eller annet".

Lærerne bekrefter at det var lite involvering de to første årene, men at de er blitt trukket med i endringsarbeidet både etter eget og ledelsens ønske. Dette samstemmer med hva leder fortalte i punkt 5.1.3.

To elever forteller om involvering:

Elev C: "Ja, vi er blitt overkjørt noen ganger og derfor går vi rett til rektor. Der blir vi lyttet til. Jeg føler at ledelsen tar oss med. På elevrådsmøter spør de om hva

vi vil og er interessert i våres meninger. Der er vi med på å bestemme og lærerne respekterer elevrådet, får mye mer å si når elevrådet gjør sine greier”.

Elev D: ”Elevene er liksom med på PGE, altså planlegging, gjennomføring og evaluering. Når elevene får mer innflytelse for å legge opp overordnet problemstillinger, vurderingsprinsipper og presentasjonsformer, blir det mye enklere for elevene å involvere seg. Det blir mer ditt prosjekt fordi du har bestemt hvordan det skal gjøres. Så jeg jobber hardere i de PGE prosjektene, hvor vi har medinnflytelse enn i de prosjektene hvor vi ikke har medinnflytelse”.

Ut i fra mitt empiriske materiale kommer det frem at både elever og lærere i ganske stor grad blir involvert i endringsarbeid ved skolen. En metadiskusjon om læring er nødvendig i en lærende skole, hevder Lillejord (2003). Elevperspektivet er helt avgjørende for skolens utvikling, hevder hun. Hennes målestokk på et produktivt læringsmiljø er om elevene har lyst til å lære mer når de forlater skolen. Det må være et visst samsvar mellom elevenes tolkning av det som foregår i lærings situasjonen og skolens pedagogiske intensjoner, hvis skolen skal kunne stimulere elevenes lærelyst.

Dale og Wærness (2003) sier på sin side at elevers selvfølelse er avhengig av hva som blir verdsatt i den kulturen eleven er en del av og at grunnopplæringen gjenspeiler den kulturen eleven er en del av. *”Det er derfor viktig at elevene kan fornemme sitt eget verd gjennom omverdenens reaksjoner, ikke minst ved at medelevene er samspillende aktører og publikum”* (ibid.:121). De hevder det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes motivasjon. Dette kommer jeg tilbake til i 5.3.

5.1.7 Bevisst bruk av medarbeidersamtaler

Endringsledelse, målstyring, verdistyring og medarbeidersamtaler er et utvalg av typiske oppskrifter, som ofte blir kalt konsepter eller styringsverktøy, hevder Røvik

(1998). Oppskriftene kaller han for institusjonaliserte standarder og som har evne til å fange oppmerksomheten til mange organisasjoner samtidig. Oppskriftene har de siste 20 til 30 årene vokst frem og det skyldes den stadig mer globaliserte verden vi lever i, hevder han. Medarbeidersamtaler er en av de institusjonaliserte standardene. *”Medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen regelmessig tilbakevendende), systematisk (i betydningen planlagt og vel forberedt) og forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider om forholdet mellom den enkelte og virksomheten” (ibid.:24).*

Leder forteller om medarbeidersamtalen:

”Dette har vi gjort ett år. Vi startet ut med resultater som tyder på at de medarbeidersamtalene vi hadde tidligere, det var en medarbeiderundersøkelse som ikke gav så mye. Noe vi selv også syntes. Det var for politisk strukturert og for lite resultatorientert. Og det som vi ønsket å diskutere med personalet var, hva kan være interessante resultater å diskutere? Vi hadde vår mening, men ville ikke si det først. Men vi hadde klare formeningene om hvilke resultater som kunne være interessante å diskutere med en medarbeider. Og vi hadde da i forkant en drøftning i et personalseminar, hvor vi endte opp med en samtale som blant annet hentet inn elevutsagn om læreren. Vi har prøvd ut dette i et år, men den første runden var veldig allright syntes jeg. Men i relasjonen mellom leder og medarbeider så er det ekstremt viktig at leder og medarbeider oppfatter samme mål. Så det er litt av hensikten at i disse medarbeidersamtalene, så forhandler man jo om en kontrakt om hva som er målet for samtalen. Når en bringer inn resultater inn i en form for en sånn dialog så betyr det at en tar utgangspunkt i noe konkret”. Materialet viser at leder gjennomfører medarbeidersamtaler med de ansatte i løpet av skoleåret, noe som også lærerne bekrefter.

To lærere forteller om medarbeidersamtaler:

Lærer A: ”Vi har påhør i klasserommet to ganger i året og det er en tydelig oppfølging. Tydelig at ledelsen er i klasserommet og har samtaler etterpå”.

Lærer D: "Jeg tror sånne opplegg- systemer hvordan vi samarbeider, det kan gjøre det bærekraftig. For eksempel sånn som gode rutiner på medarbeidersamtaler, gode rutiner på dialoger og sånne ting".

To lærere bekrefter at medarbeidersamtaler blir brukt og at de er satt i systemer og blir fulgt opp.

Det presiseres at lærende organisasjoner forutsetter et tydelig og kraftfullt lederskap og Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) beskriver føyelige ledere som hemmer kultur for læring. "Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres" (ibid.:28). Et assosiert begrep er Dale og Wærness` (2003) begrep om ettergivenhet. Den "føyelige" leder mangler integritet, og få eller ingen vil argumentere for at vi ønsker føyelige ledere i skolen. Kravene i dagens skole, blant annet om tilpasset opplæring og utvikling av lærerrollen fører til at lærernes ansvar utvides og det stilles større krav til lærernes kommunikative ferdigheter.

Leder ved Ørn videregående bruker coaching som en metode til å utvikle den enkeltes potensiale og øke prestasjoner i arbeidet med elevene gjennom medarbeidersamtalene. "Coaching handler om å utfordre hver enkelt på vedkommendes sterke sider" Amundsen (1999:12). I mine observasjoner og intervjuer opplevde jeg at skolens leder var veldig aktiv på å bruke coaching i sine samtaler med de ansatte. Leder viste tydelighet i forhold til å ville noe og samtidig trekke skolens fokusområder frem. Coaching er en form for dialog eller kommunikasjonsprosess der leder gjennom sin coachende væremåte skaper muligheter for at medarbeideren kan utnytte sitt potensial, øke prestasjonene og selv løse sine oppgaver og problemer. Det kan for øvrig sammenlignes med Senge (1990) mentale modell, hvor en bygger opp mentale modeller som underbygger handlinger i organisasjonen. "Å mestre disiplinen *mentale modeller* innebærer å lære å oppdage våre egne indre bilder, bringe dem til overflaten og granske dem"

(ibid.:14). Vi mangler forståelse for hvordan våre mentale modeller påvirker oss og vår atferd. Metaforen han bruker for å underbygge dette er å snu speilet. Gjennom innsikt, kollektiv forståelse og drøftning kan vi bygge nye mentale modeller. For Senge er kommunikasjon mellom medlemmene en av de viktigste forutsetningene for kritikk og refleksjon. Felles planlegging og utprøving av ideer og planer blir et vesentlig element for å styrke læringsprosessene i en organisasjon (ibid).

5.1.8 Kriseforståelse

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" finnes det under avsnittet 3.4.2 "Hva fremmer kultur for læring?" (ibid.:28). Kjennetegn ved skoler som utvikler seg til lærende skoler: *"Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon"* (ibid.:29).

Utfordringene ved Ørn videregående skole var flere. Høsten 2001 da leder ble ansatt hadde skolen vært igjennom en krise som fortsatt var reell. Trussel om nedleggelse og elever som ikke ønsket å gå der utgjorde en fare for skolens videre drift og utvikling. Utfordringene ved skolen var mange.

Leder fortalte om den første perioden:

"Når jeg kom hit var det på en måte en ruin, det var ingen ting. Skolen så ut som en ruin, det var lite å bygge på. De lærerne som hadde prosjekter i gang var borte og det var ingen ting her egentlig, sånn vurdert".

Når skoler står overfor kriser eller har opplevd kriser stiller Bang (1988) spørsmål om

under hvilke betingelser det er mulig å påvirke en kultur og hvilke deler av kulturen det er mulig å påvirke. Lund (i Bang 1988) hevder at organisasjoner vil være mer mottakelige for kulturell endring når den blir utsatt for press og stress som ikke kan ignoreres i videre fremdrift.

Utviklingsleder fortalte om skolens personale:

”Når jeg er ute på andre skoler og snakker med andre skoleledere, så blir jeg mer og mer klar over hvor godt personale det er på vår skole. Og jeg tror det har sin rot i krisehistorien. Fordi personalet her skjønnte at her måtte de bare være med. For her har vi en leder som vil noe med skolen og som trekker oss oppover”.

I situasjoner hvor kriser oppstår kan det lett oppstå en autoritær lederstil. Det som skiller autoritære ledere fra demokratiske ledere, er evnen og vilje til å delegerer beslutningsmyndighet. I perioder hvor beslutninger må tas for å endre kurs og få til endringer for en periode, kan lederes autoritære lederstil være en nødvendighet for tydelig ledelse. Dette kan for øvrig sammenlignes med et individualistisk perspektiv hvor man vektlegger egenskaper eller ferdigheter enkeltpersoner har når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon.

Leder fortalte fra de to første årene ved skolen:

”Fra 2001 og til 2003 så var det en fase hvor strategien var å selge inn. Det var veldig toppstyrt, det var å rydde og det jeg solgte inn var ting som jeg hadde erfaringer med fra tidligere”.

Effektiv ledelse forutsetter at ledelsens bruk av makt oppfattes som ”riktig” av dem som blir utsatt for den. Når makt oppfattes som riktig, snakker en om legitim makt eller autoritet Jacobsen og Thorsvik (2002). En velmenende autoritær leder vil legge vekt på å begrunne sine beslutninger for medarbeiderne og lar de komme med spørsmål og kommentarer som et ledd i argumentasjonen for at beslutningen er riktig. Tian Sørhaug (1996) hevder at hvis leder skal ha legitimitet i organisasjonen må vedkommende ha medlemmenes tillit. Skolen var i en situasjon hvor nedleggelse

var en reell trusel da leder ble ansatt. Han solgte inn ideer han tidligere hadde gode erfaringer med, argumenterte bra for sine valg av strategier og hvorfor de burde gjøre det slik. ”Tillitsforhold består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene” (ibid.:23).

5.2 Betydningen av omsorg I organisasjonen

En sentral side ved skoleutvikling er at endringsprosessene er sosiale. Endringsprosessene eller innovasjonsprosessene i organisasjoner er kjennetegnet ved at de skjer i fellesskap Argyris og Schön (1996). De kan skje på organisasjonsnivå, på individnivå eller som en kombinasjon av disse. Som tidligere nevnt har Ørn vært igjennom både store strukturelle- og innholdsendringer.

Kunnskapsutvikling stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen, hevder Nonaka mfl.(2005). Lærere og ledere som skal dele og utveksle personlig kunnskap, må kunne stole på hverandre. Læringskulturen er viktig i denne sammenhengen.

”Når det dreier seg om naturlige, menneskelige reaksjonsmønstre, vil en holdning som sier ”kom og være hos oss”, ha en sterk og positiv innvirkning på spredning av taus kunnskap, i motsetning til en holdning som uttrykker ”ikke sett deg ved dette bordet” Nonaka (2005:63).

Hargreaves (1994) trekker frem balkanisering som en kultur som kan påvirke kunnskapsutviklingen i skolen. Ulike syn og interesser hos lærerne kan skape subkulturer på skolen. Subkulturer kan fungere destruktivt, men gjennom deling av lederskap, som i et distribuert lederperspektiv, kan en få tak i verdifulle synspunkter fra uformelle grupperinger i arbeidet mot felles mål.

Begrepet omsorg har størst betydning i organisasjonen når ledelsen forstår betydningen av å utvikle en kontekst hvor kunnskap skapes og deles på fritt

grunnlag. Nonaka bruker fem disipliner for omsorg og som de ser er viktig og støttende relasjoner i kunnskapsutviklingen: gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. Disse disiplinene må være tilstede i organisasjonen hele tiden for at utvikling skal finne sted.

Leder forteller om eierforhold og utvikling:

”Coaching brukes hver dag. I stedet for at jeg sier: Når vi skal gjøre sånn og sånn. Da har jeg bestemt noe og jeg vil at han skal komme med sine forslag og det er han som skal klare ut dette her. Det blir hans ansvar. Jeg er veldig tydelig på at jeg har ansvaret gjennom å etablere relasjon, kontrakt og være tydelig på mål, men jeg er veldig opptatt av at han skal komme med forslag og det er han som skal gjennomføre. Det er fint for han og det kan bli mye mer forankret i prosessen enn hvis jeg hadde bestemt hva som skulle gjøres. Så tenker jeg at coaching kan brukes til daglig samvær og at den enkelte skal få eierskap i forhold til egen utvikling og egne produkter”.

Å lede samtaler, hevder Nonaka er tettest knyttet opp mot omsorg. Menneskelige relasjoner vil være den viktigste hjelpere til å lede samtaler. Leder er opptatt av å etablere relasjoner med den enkelte, samtidig knytte det opp mot skolens mål. Gode relasjoner som er basert på gjensidig tillit, empati, adgang til hjelp og ingen fordømmelse vil stimulere til utveksling av taus kunnskap, utvikling av begreper og rettfærdiggjøring av dem i utviklingsprosessen. Dysthe (2001) peker på at det er en utfordring å få til et godt samspill slik at læring skjer og språket blir sentralt i den sammenhengen.

Tre lærere forteller om coachende væremåte:

Lærer A: ”Den coachende metode er jo noe som lærere alltid har brukt. Vi har jobbet med at elevene skal finne ut selv hvordan de skal arbeide. Ved hjelp av noen lure teknikker skal de selv bestemme seg for mål og arbeidsmåte og veier”.

Lærer E: ”Har hatt kurs i coachende væremåte. Det brukes i varierende grad i

personalet”.

Lærer C: ”Å sette det på dagsorden, da blir det veldig tydelig for meg selv, når det er hensiktsmessig og når det ikke er hensiktsmessig”.

Her kan en se tre forskjellige oppfatninger av hvordan coaching blir brukt og forstått. En oppfatter at det alltid har vært brukt, en annen sier at han har hatt kurs i det, men det blir brukt i ulik grad på skolen. En tredje sier at det er viktig at det blir tatt opp og at det kan være hensiktsmessig i noen sammenhenger. Mange ledere kan i noen sammenhenger være mer vant med rasjonelle avgjørelsesprosesser og klare autoritetsstrukturer. Den coachende væremåte kan oppfattes av enkelte som mer truende før en oppdager verdien av den i organisasjonsutvikling. Den enkelte blir konfrontert med mål og resultater og må selv komme frem til løsninger som ender opp i en kontrakt. På den andre siden vil den coachende væremåte gi et mye mer eierforhold til problemene eller løsningene og dette vil virke positivt inn på selvbilde og motivasjonen til videre utvikling og arbeid for den enkelte. Skolens arbeid vil være mer forpliktende for alle parter.

I mine intervjuer og egne observasjoner på Ørn videregående skole observerte jeg at visjonen ”Seire ved å dele” levde. Skolen var åpen for ny innsikt og innsyn fra eksterne ble positivt mottatt og ansett som viktig for endringsprosessen. En av skolens strategier var omsorg for å skape endring mot bærekraftighet i utviklingsarbeidet. Materialet viste at skolen et blikk rettet mot verden utenfor, de var opptatt av å lære og være åpne for å eksperimentere. Omsorg for elevens læring og omsorg for hverandre i fellesskapet preget skolen, og det opplevdes en høy toleranse for feil og prøving i fellesskapet ved skolen.

5.3 Helhetlig tenkning

Skoleplakaten i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), gir et rammeverk for kvalitet. I skoleplakaten pkt. 8 legger de vekt på at skolen skal fremme differensiert opplæring

og varierte arbeidsmåter. Dale og Wærness (2003) peker på at skoler som velger mangfold som strategi vil utvikle bærekraftige skoler. Vellykket differensiering i skolen vil forutsette bærekraftige mennesker i et bærekraftig fellesskap, hevder de.

Leder forteller om bærekraft:

”Med bærekraftig skole, så tenker jeg jo først og fremst på en helhetlig tenkning av utviklingen av skolen. En bærekraftig skole er en skole som er i balanse, er i harmoni. Men som selvfølgelig ikke er perfekt, men jobber systematisk. .Før bærekraft modellen kom startet vi med de syv kategoriene til Dale. Som handler om å se eleven, se elevforutsetninger, jobbe systematisk i forhold til planer og nivå/tempo. Organisering av skolehverdagen og arbeidsmåter og læringsarenaer. Jeg tror det varierer fortsatt mye enda. Vi har jobbet med de syv kategoriene, vi sikrer på en måte en slags differensiering med måten å jobbe med dette på”.

Gjennom intervjuene med leder og utviklingsleder kom det tydelig frem at dette var et fokusområde for skolen. Plandokumenter ved skolen viste det samme.

Utviklingsleder fortalte:

”Jeg tenker vel at vi tenker veldig helhetlig. Men at måten vi tenker på, helhetlig, hvor vi jobber med Dales syv kategorier samtidig, gjør at vi også vil overleve inn i fremtiden. Begrepet bærekraftig skole blir litt sånn svevende., men jeg tenker at bærekraftighet er at alle deler henger sammen. Og støtter oppunder hverandre, sånn at skolen ikke bare gjør et stunt...ja, det er den. Fordi vi jobber så helhetlig. Så tenker jeg at skolen er bærekraftig og at vi også trenger lederen ved skolen til å utfordre de mentale bildene. Vi andre i hans team er mer” doere”. Vi iverksetter og følger opp”.

Kortsiktige og langsiktige mål kan ha ulike virkninger i organisasjonen.

Utviklingsleder sa at: ”Ved å jobbe med de syv kategoriene vil gjøre at vi overlever inn i fremtiden”. Jacobsen og Thorsvik (2002) peker på at langsiktige mål ofte kan bli vage over tid. Samtidig som de poengterer at fordi de er vage, vil de fungere som

vide begrensninger og gi handlefrihet som fremmer improvisasjon og nytenkning innenfor visse rammer. ”Slik kan langsiktige målsetninger være med på å fremme fleksibilitet og innovasjon” (ibid.: 48).

Lærere fortalte om bærekraftighet:

Lærer D: ”Jeg vil da si en skole som er i utvikling, men som likevel evner å ta vare på både personalet og elever underveis. Det som gjør den bærekraftig er at den klarer å finne det skjæringspunktet med å være i utvikling og ta vare på menneskene der.

Lærer B: ”Jeg har en veldig klar ide om det. Det er en skole hvor jeg kan gjøre en god jobb uten å måtte slite meg ut. Og så er det en veldig snever definisjon og som går på at det er skoler som kan leve lenge og være bra uten at en behøver å strekke seg for langt. For meg har det mye med min personlige arbeidssituasjon å gjøre. Jeg vet ikke om jeg klarer det. Det er kjempevanskelig, kanskje noe av det vanskeligste i hverdagen, det å tenke hvordan jeg skal møte alle. Men man prøver i forhold til å gi ulike, velge på ulike nivå. Men jeg føler at det største problemet er hos de som ikke er motiverte og de velger minste motstands vei. Hvordan skal jeg få de til å strekke seg litt granne lenger. Det er der problemet ligger, synes jeg.”

Materialet viser at skolen arbeider bevisst i forhold til de syv kategorier til Dale og Wærness (2003). Samtidig sier både leder, utviklingsleder og lærere at de fortsatt har en vei å gå i forhold til å se eleven og for å få eleven til å strekke seg enda litt mer i fagene.

Dale og Wærness (2003) hevder at det er en nær sammenheng mellom lærers selvbilde og atferd og hvordan det påvirker atferden i organisasjonen. De skiller mellom individet og organisasjonen og i tillegg mellom det synlige og det usynlige som er viktige forutsetninger å ha med når en skal analysere egen organisasjon. Med skolens organisasjon forstås de synliggjorte egenskapene til den samlede

staben på lærerstedet og det synliggjøres i måten lærerne samarbeider og organiserer arbeidet, og måten skolen fremstår på. Ørn videregående skole har i løpet av de siste fem årene forholdt seg til endringer i arbeidet mot en bærekraftig skole. Hvis alle lærerne i en skole alltid må forholde seg til endringer, kan dette være et kjennetegn ved skolen og ikke et trekk ved den enkelte lærers selvbilde eller atferd. Skolen har i femårsperioden vært i en kontinuerlig endringsprosess. Det pedagogiske personalet har hele tiden måttet forholde seg til og leve med endringer. Funn i intervjumaterialet kan tyde på at en kontinuerlig endringsprosess krever mye ressurser i lærernes arbeidsdag, slik at dette kan være med på å hindre deres evne til å fokusere på den enkelte elevs læringsforutsetninger.

Utviklingsleder forteller:

”Jeg tror organisasjonsstrukturen er helt sentral jeg. Å ha en i ledelsen som har sitt dedikerte ansvar i forhold til å følge opp utviklingsprosjekter som skolen har satt i gang. Men når jeg har sagt det, så mener jeg det er helt nødvendig slik vi tenker nå, å omstrukturere nettopp fordi vi har satt i gang så mye. Nå er det på tide å konsolidere og med å konsolidere så mener jeg ikke at vi skal stå stille, men at vi skal utvikle og kvalitetssikre alt det vi har satt i gang. Tenker også i forhold til å få trykk ned på tett oppfølging av elevene og mer den tilpassede opplæringen”.

Dale og Wærness (2003) peker på at poenget med differensiert opplæringsforløp skal være forskjellige handlinger som skal sikre at læringsenergi gjenvinnes. Hvis det er tilfellet vil organisasjonen trenge påfyll fra andre aktiviteter og sosiale systemer for å utføre handlingene. De peker på at krav og forventninger skal være realistiske ut i fra den enkeltes læreforutsetninger og evner. De hevder dette vil fordre at skoleledere, prosjektansvarlige, lærere og elever føler at de gjør noe nødvendig og betydningsfullt. At følelsen av betydning stemmer overens med at aktivitetene krever planlegging. Gjennomføringen vil da oppleves som

hensiktsmessig. Planlegging og opplevelse av hensiktsmessighet er spesielt viktig for å sikre fortsatt ansvar for aktivitetene (ibid).

Når handlingene i skoleverket oppleves som nødvendige og betydningsfulle og som en hensiktsmessig realisering av planene, får både skoleledere, prosjektansvarlige, lærere og elever tilfredsstilt sine behov ved å utføre aktivitetene. Spesielt gjelder det behovet for selvanerkjennelse for egen dyktighet. Dermed er det lagt grunnlag for at elevene erfarer handlingene og at meningen med dem knyttes til et læringsfellesskap og på den måten legges det grunnlag for deltakelse i et fellesskap med rektorer, prosjektansvarlige, lærere og elever.

Realisering av disse seks kravene innfrir kriteriet om kvalitet i skolen gjennom differensiering og tilpasning, hevder Dale og Wærness. Deltakelse i aktivitetene fører til helhetlig kompetanse og at elevenes læringsutbytte inngår i deres personlige utvikling. Læring innebærer en *forandring* av elevens evner. På den måten utvikles også deres forutsetninger, det vil si deres læringspotensial” (ibid.:139-140).

Tian Sørhaug (1996) rammer inn ledelse slik:” Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra” (ibid.:24).

Når enkeltmennesket, inklusiv lederen, ikke primært blir definert gjennom egenskapene sine, men gjennom sitt forhold til andre, blir det språklige samspillet helt sentralt. Men dialogens potensiale blir ikke nødvendigvis realisert bare ved at en gir rom for samtale. Dysthe (2001) er opptatt av det dialogiske primært ligger i spenningen og konfrontasjonen mellom de mange stemmene. Møller (2006) peker på at ledelse handler om å kultivere eller fremelske gode forutsetninger for læring. Det kan bety å skape uro i organisasjonen, eller skape behov for innovasjonen uten at uroen blir for stor. Ikke minst innbefatter det å bidra til konstruktive relasjoner og samarbeid om oppgaver. Både formelle ledere og lærere kan ta initiativ, hevder hun.

Bærekraftig ledelse defineres som verdifokusert ledelse ut i fra en visjon om at organisasjonen skal bli en bærekraftig virksomhet i et bærekraftig samfunn (ibid). Bærekraftig ledelse vil kunne innebære en utvidet etisk ansvarlighet der det ikke blir noe skille mellom organisasjonens virksomhet, etikk og politikk.

I distribuert ledelse blir fokuset flyttet fra hva formelle ledere gjør og til samhandling rundt aktiviteter som skjer i organisasjonen. Ved samhandling i organisasjoner kan synergieffekter opptre. Det vil si at en samhandling kan avføde en helt annen dimensjon i organisasjonen, som organisasjonen må jobbe videre med. Distribuert ledelse vil ”innebære at konteksten ikke bare er noe ledelse foregår i, men at den gir mulighet og begrensninger som konstituerer ledelse på bestemte måter. Ledelse som praksis vokser fram i interaksjonen mellom aktører og kontekst og er derfor mer en summen av enkelthandlinger” Ottesen og Møller (2006:138).

5.4 Oppsummering

De empiriske funnene er basert på transkriberte intervjuer med utvalgte representanter for skolen inndelt i fire grupper: leder og utviklingsleder, lærere og elever. I tillegg også basert på egne observasjoner fra besøk og intervjuer, samt innsyn i skolens plandokumenter og planleggingsarbeid.

Fra å ha vært i en situasjon hvor nedleggelse truet skolen har ledelsen gjennom de siste fem årene gjennom sterkt fokus på målrettet arbeid og ved etablering av en tydelig organisasjon og ledelse, snudd denne trenden til det motsatte, en attraktiv skole på god vei til å bli bærekraftig, gjennom et aktivt utviklingsarbeide. Sentralt i skolens opplegg for å nå sine mål står *fokus på målrettet arbeid*, og med Dales syv kategorier som en klar ledesnor. Det finnes planer basert på helhetlig tenkning om hvordan disse syv kategoriene skal kunne integreres mht til innhold og struktur.

Skolen legger opp til en kontinuerlig *evaluering av sterke og svake sider*. Det gjennomføres dagseminarer med elevene i etterkant av besøk fra elevinspektørene for å gå i dybden av resultatene herfra. Videre er det også lagt ut spørreskjema på læringsplattformen med oppfordring til alle elever å si sin mening. Det gjennomføres også fagkonferanser i etterkant av midtveisvurderingen. Her kan faglærer og elev diskutere fag. Skolen har et aktivt fokus på utviklingsarbeide og har satt dette i system. Skolens utviklingsarbeide omhandler ikke bare nye oppgaver. Basert på intervjumateriale og nedfelt i skolens skriftlige dokumentasjon ligger også klare indikasjoner på at skolens ledelse er opptatt av å vedlikeholde og videreutvikle også det som over tid har vært definert som mål for skolen.

I femårsperioden fra 2001 til 2006 var perioden frem til 2003 en første fase hvor strategien overfor resten av skolens elever og ansatte var å *selge inn ideer*. Skolen var i en situasjon hvor handling var nødvendig. I denne perioden var det liten involvering av lærere og elever. Først i den neste fasen fra 2003 forelå det en klar og markant strategi og fra dette tidspunkt ble lærere og elever involvert i større grad.

Ørn videregående skole har aktivt valgt å *posisjonere seg i forhold til omverdenen* i forhold til politisk miljø, ulike fagmiljø, egen etat og i nærmiljøet. Skolen er veldig tydelig på at de gjerne viser frem sine resultater og at de ønsker tilbakemeldinger. Skolen er trukket med i arbeidsgrupper innen utdanningsdepartementet og utdanningsdirektoratet, har et aktivt foreldrelag som inviteres til å si sin mening. Skolen er også aktiv i å ta i mot besøk og besøke andre skoler, og er i det hele bevisst på å profilere seg utad i ulike miljøer.

Det er *bygget opp en ledergruppe* bestående av seks personer med komplementær kompetanse og det virker som om denne arbeider i samme retning. Sentralt i ledergruppen står utviklingsleder som følger opp aktivt alle utviklingsprosjektene som skolen er involvert i og som også har et langsiktig perspektiv på strategien. Utviklingsleder er fokusert på innhold og gjennomføringen i klasserommet.

Utviklingsleder samarbeider tett og nært med leder som arbeider mest med strukturelle endringer og helhetsbildet. Funn i materialet tyder på at det er de to som utgjør ”kjernen” i ledergruppen og er drivkreftene bak endringsprosessene.

Uttalelser fra både elever og lærere, samt egne observasjoner bekrefter dette.

Lederteamet som er bygget opp ved Ørn videregående skole kan etter min mening karakteriseres som et høy-ytelsesteam.

Det empiriske materialet viser at *involvering av elever og personale* i ganske stor grad foregår ved skolen. Både lærere og elever bekrefter dette i intervjuene. Elevene sier de blir lyttet til og at de føler deres meninger blir tatt med i beslutningsprosessen. Lærerne sier det samme, og legger vekt på at de selv også gav beskjed om at de ville være med etter at den første fasen med liten involvering var gjennomført. Skolen *gjennomfører medarbeidersamtaler* med alle ansatte i løpet av skoleåret. Forut for disse samtalene har ledelsen innhentet elevutsagn om lærerne. Lærere sa i intervju at det er en tydelig oppfølging av samtalene og at ledelsen også fulgte opp i klasserommet etterpå. I mine observasjoner og intervjuer opplevde jeg at skolens leder var veldig aktiv på bruke coaching i sine samtaler med de ansatte. Han viser en tydelighet i forhold til å ville noe og samtidig trekke skolens fokusområder frem.

Det kan se ut som om personalet ved Ørn videregående skole har en felles *kriseforståelse* og krisehistorie og at dette i dag er en viktig faktor i arbeidet med å bringe skolen gjennom endringsprosessene. Utfordringene var mange og da leder ble ansatt var skolen fortsatt midt opp i sin krise. Nedleggingstrusselen var reell og søkermassen til skolen var minimal. Leder startet sin prosess med å selge inn ideer han tidligere hadde gode erfaringer med, argumenterte for sine valg og oppnådde på denne måten å få tillit i kollegiet og felles kriseforståelse.

Sentralt i skolens utviklingsarbeid står Dale og Wærness (2003), syv kategorier i differensiering og opplæring i grunnopplæringen og en av skolens strategier for å

skape endring mot bærekraftighet var omsorg viktig i utviklingsarbeidet. I mitt empiriske materiale opplevde jeg at skolen hele tiden hadde et blikk rettet mot verden utenfor, var opptatt av å lære og var åpne for å eksperimentere. Omsorg for elevens læring og omsorg for hverandre i fellesskapet preget skolen. Det opplevdes en høy toleranse for feil og prøving i fellesskapet ved skolen.

Skoleplakaten i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), gir et rammeverk for kvalitet. I skoleplakaten pkt. 8 legger de vekt på at skolen skal fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter. Dale og Wærness (2003) peker på at skoler som velger mangfold som strategi vil utvikle bærekraftige skoler. Vellykket differensiering i skolen vil forutsette bærekraftige mennesker i et bærekraftig fellesskap, hevder de. Gjennom intervju med leder og utviklingsleder kom det tydelig fram at differensiering av elevforutsetninger var et fokusområde for skolen. Plandokumenter viste det samme. Ørn videregående skole har i løpet av de siste fem årene forholdt seg til endringer i arbeidet mot en bærekraftig skole. Hvis alle lærerne i en skole alltid må forholde seg til endringer, kan dette være et kjennetegn ved skolen og ikke et trekk ved den enkelte lærers selvbilde eller atferd. Skolen har i femårsperioden vært i en kontinuerlig endringsprosess. Det pedagogiske personalet har hele tiden måttet forholde seg til og leve med endringer. Funn i intervjumaterialet kan tyde på at en kontinuerlig endringsprosess krever mye ressurser i lærernes arbeidsdag, slik at dette kan gå utover deres evne til å fokusere på den enkelte elevs læringsforutsetninger.

6. Avslutning

I dette siste kapitlet i masteroppgaven vil jeg innledningsvis hente frem igjen problemstillingen for dette forskningsprosjektet og gjøre rede for hvorvidt studien gir svar på disse og hva som eventuelt er svarene. Videre vil jeg oppsummere egne erfaringer fra forskningsarbeidet. Avslutningsvis vil jeg reflektere over min egen læringsprosess.

6.1 Svar på problemstilling

Utgangspunktet for mitt arbeid har vært følgende problemstilling:

Hvilke strategier tar skolen i bruk for å skape endring i arbeidet mot en bærekraftig skole?

Som forskere kan vi se på problemstillinger fra ulike perspektiv og vi vil alltid gjøre forskjellige observasjoner og funn avhengig av hvilke ”briller” vi har på. Mitt perspektiv i denne oppgaven var et utgangspunkt i 2001 hvor Ørn videregående skole hadde en trussel om nedlegging hengende over seg og hvor ny ledelse kom inn og tok tak i problemstillingene som preget skolen (jfr. kapittel 2), med en langsiktig visjon om å gjøre skolen levedyktig og bærekraftig. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2006, altså fem år etter at de første prosessene mot et langsiktig mål om en bærekraftig skole ble igangsatt. Intervjuer, dokumentanalyse og egne observasjoner tyder på at valgte strategier på vei mot en bærekraftig skole gir resultater som bekrefter at skolen utvikler seg mot målet.

Mine funn viser tydelig at de formelle lederne på Ørn videregående skole med leder i spissen har klare strategier for hvordan de skal skape endringer i arbeidet mot en bærekraftig skole. Det virker som om dette i hovedsak er ledelsesstrategier som er godt innarbeidet som en naturlig del av skolens arbeid og en kompetanse som lederne har utviklet over tid.

Ledelsen ved Ørn videregående skole legger vekt på at det utøves en gjensidig samhandlingsprosess og skolen har etablert arenaer og strukturer for samarbeids- og kommunikasjonsprosesser på flere nivåer. Ledelsen spiller en sentral rolle i endringsarbeidet, men det er lagt til rette og det forventes at lærere og elever også skal delta i dette arbeidet. Gjennom å benytte samarbeidslæring som metode i arbeidsgrupper både blant lærere og elever, er målet å sikre at alle stemmer blir hørt. Det legges til rette for en gjensidig påvirkning samtidig som prosessen er et uttrykk for den gjensidige avhengigheten. Relasjonene tillegges stor betydning i skolemiljøet.

Jeg kan ikke unngå å rette oppmerksomheten mot leder og utviklingsleder. De omtales i alle intervjuer og gjennom egne observasjoner som nøkkelpersoner og inspiratorer for endrings- og utviklingsprosessen. De har begge stor legitimitet i kollegiet og fremstår som en samstemt enhet som utfyller hverandre på forskjellige områder.

Materialet viser at lærerne i perioden har endret på innholdet og prosessene de utfører på skolen. Endringene har påvirket både ledere og lærere. Noe som har medført større grad av refleksjon rundt den enkeltes oppgaver og skolens utviklingsmål.

Skolen gjorde erfaringer med ny modell i utviklingen av endringsarbeidet og lærernes undervisningspraksis. Modellen som var bygget på de syv kategorier til Dale og Wærness. I tillegg var det laget strukturer i forhold til hvordan oppfølging av resultater og evaluering skulle brukes i skolen. Resultatene ble brukt i medarbeidersamtaler og elevuttalelser fra elever. Det kan se ut til at lærerne opererer med det som Argyris og Schön (1996) kaller for dobbelkretslæring. Hvor lærere gjennom åpne diskusjoner viser en konstant vilje til å vurdere og evaluere valgene en tar i organisasjonen. I forhold til ledelsen kan det virke som de i større befinder seg på nivået som Argyris og Schön kaller for deutrolæring.

I mitt materiale har jeg lagt merke til enkelte funn som kan være en mulig hjelp til videre utvikling av skolen. Skolen har vært i en kontinuerlig endringsprosess de siste fem årene. Endringer krever mye ressurser og det kan ta fokuset bort fra det som er hovedmålet til skolen – å se den enkelte elev. Endringsprosesser er viktig i utviklingen av bærekraftige skoler. Samtidig må en være klar over at prosessene ikke driver seg selv, derfor må trykket på fokusområdet hele tiden holdes oppe. Flere av de intervjuede bekrefter dette ved at de sier de ikke klarer å holde fokuset på den enkelte elev og tilpasse undervisningen i forhold til tilpasset opplæring.

6.2 Refleksjon over funn

Med bakgrunn i resultater fra intervju og observasjoner, søker jeg å forstå det som har skjedd ved Ørn videregående skole og hvordan ledelse kommer til uttrykk i de endringsprosessene som skolen har vært igjennom.

Det empiriske materialet gir grunnlag for å hevde at skolens valg av strategier viser at den må kunne sies å være bærekraftig, men at ledelsen også er bevisste på at krvine til en bærekraftig skole er under stadig endring. Noe som ytterligere bekrefter at den er bærekraftig. Skolen har fokus på målrettet arbeid og arbeider bevisst rundt skolens svake og sterke sider. Intervjuene av ledere, lærere og elever bekrefter dette, samtidig som skolen også hadde plandokumenter som beskrev det samme.

I mine kommentarer til de funn som jeg har gjort vil jeg peke på enkelte sider som kan være aktuelle å reflektere over i skolens videre arbeid mot bærekraftighet.

Både ledere og lærere uttalte at det var vanskelig å differensiere og gi tilpasset opplæring til den enkelte elev. Funn i materialet kan tyde på at skolen over lengre tid har hatt fokus på endringer og at skolekulturen tidligere har hatt langt svakere elever enn dagens og dermed er noe preget av dette. Samtaler med lærere og

utviklingsleder kan tyde på at læringskulturen blant lærere overfor de av elevene som er de minst motiverte, gjør at de ikke klarer å motivere eller legge et stort nok læringstrykk overfor disse elevene. Materialet viser at lærerne ser viktigheten av å gi en differensiert opplæring til den enkelte elev. En ledelsesutfordring kan ligge i tilrettelegging og gjennomføring av både individuell og kollektiv refleksjon over hvordan en kan få til tilpasset opplæring hos den enkelte elev. Argyris og Schön (1996) setter fokus på at det ikke er tilstrekkelig å gjøre tingene riktig, men at man også må sørge for at organisasjonen gjør de riktige tingene.

I vurderingen av hvordan ledergruppen arbeidet sammen, kan funn tyde på at ass.rektor ikke var involvert i endringsarbeidet ved skolen i like stor grad som de øvrige i gruppen (omtalt i kap. 5.1.5). Dialogen er i et sosiokulturelt perspektiv viktig. At en person i ledergruppen ved Ørn videregående skole ikke i like stor grad er involvert i dialogen rundt endringsprosessene, gjør at skolen i den sammenheng kan gå glipp av endringsressurser, som kunne bragt skolen enda et skritt videre mot målet ved at flere deltok i ”språkets skapende kraft”. Funnene jeg gjorde blant elever, lærere og utviklingsleder og ved egne observasjoner bekreftet at vedkommede ikke var like aktiv i selve endringsarbeidet. I ettertid ser jeg at flere fra ledelsen kunne vært relevant for undersøkelsen

I materialet fant jeg at omsorg var viktig i endringsprosessen. Å lede samtaler er nært knyttet opp mot omsorg. Leder var opptatt av menneskelige relasjoner som et mål til å kunne utvikle kunnskap. Intervjuene både med lærere og elever gav uttrykk for at det var en gjensidig tillit og omsorg for elevenes læring og for hverandre i fellesskapet.

Skolen har i løpet av de siste fem årene vært i gjennom en stor endringsprosess. Kriseforståelsen kan ha vært en medvirkende faktor til at skolen har hatt en slik fremgang, noe som kan være vanskeligere å få til på skoler som ikke har vært i en lignende situasjon. Samtidig vil jeg peke på at lærere som var ved skolen i 2001 lett

oppfattet endringsbehovet og at deres posisjoner ved skolen kunne være truet hvis det ikke skjedde endringer. En stor medvirkende årsak kan være at leder hadde engasjement for snuoperasjonen og god dialog med sine medarbeidere. En leder i en lærende skole må ha et faglig engasjement og i tillegg være nærværende og ta aktivt del i prosesser som går ut på å skape kunnskap i organisasjonen. Funnene som ble gjort i materialet viser at leder er engasjert og tydelig opptatt av prosesser for å skape kunnskap i skolen.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” viser til erfaringer med at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. I en lærende skole er en viktig lederutfordring å se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid. Dette kan ikke leder gjøre alene (ibid). Pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som en relasjonell aktivitet (Fuglestad og Lillejord 1997). Ledelse forutsetter samhandling mellom individer og at å tenke relasjonelt vil være å sette samhandling i fokus for vårt arbeid.

Ledelsen kommer til uttrykk gjennom tydelig ledelse med fokus på målrettet arbeid, involvering av lærere og elever, bevissthet rundt skolens sterke og svake sider og tar hele skolesamfunnet i bruk. En dyktig pedagogisk leder ber om synspunkter, lytter og undersøker om alle relevante perspektiver kommer frem.

Utdanningspolitikken går i retning av mer åpenhet og innsyn i skolehverdagen, samtidig som skoleeierne pålegger skolene et mer detaljert resultatansvar i forhold til overordnede nasjonale mål og ressurser som blir allokert til utdanningssektoren. I denne sammenheng settes det et tydelig fokus på skoleledelse som et viktig verktøy for å oppnå de overordnede målene.

Skal de nasjonale målene oppfylles må også skoleeier følge opp den enkelte skole og ha klare mål og strategier for hvordan de skal gå inn og veilede enkeltskolene i

arbeidet mot en bærekraftig skole.

Ved refleksjon over mine funn i undersøkelsen bekreftes det at tydelig og kraftfullt lederskap er en viktig faktor til utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

6.3 Refleksjon over eget arbeid

Ved veis ende kan jeg konstatere at dette har vært et interessant, men krevende forskningsprosjekt i den forstand at jeg ikke var klar over hvor lang tid de ulike prosessene tok i arbeidet mitt.

Jeg har valgt å trekke ut noen perspektiver på ledelse ut i fra det sosiokulturelle perspektiv. Jeg hadde forventninger om at det skulle være mulig å få til en viss hierarkisk oppbygning i presentasjonen, det viste seg å være litt vanskelig å få til, for det er heller ikke slik at ulike teorier og modeller som ledelse lever sine liv ved siden av hverandre. Bredden i teoritilfanget representerte også en stor utfordring når det gjaldt å gjøre et utvalg av tekster og synspunkter som var relevante for min problemstilling. Det resulterte i et utall av notater og sammendrag som aldri kom så langt som til selve oppgaveteksten. Men det var imidlertid ikke bortkastet arbeid, notatene ble et konkret uttrykk for den dialogiske prosessen som førte til de valg jeg gjorde. Arbeidet tok til i begynnelsen av dette året.

På forhånd visste jeg at det var viktig å begynne tidlig med arbeidet. Det som sto uklart for meg var hvor lang tid de ulike prosesser i forskningsarbeidet tok. I etter tid ser jeg at jeg hadde et stort materiale å forholde meg til og at dette krevde en stor innsats å sortere, samtidig som jeg vil påpeke at det har vært nyttig med et rikt materiale over skolen.

Valget av skole var vellykket og jeg fikk på et tidlig tidspunkt et veldig positivt inntrykk av skolen, ledergruppen og av lærernes bidrag i utviklingsarbeidet. Dette

inntrykket holdt seg gjennom hele undersøkelsesperioden. Et spørsmål som melder seg, er hvorvidt dette positive inntrykket påvirker validiteten i undersøkelsen. Har jeg hatt en forutinntatt holdning til skolen og lederne som begrenser min evne til også å fange opp utsagn og annen informasjon som kunne ha avkreftet min forståelse? Etter min vurdering var det samsvar mellom skolens dokumentasjon og praksis. Dette kan for øvrig sammenlignes med Argyris og Schøns (1996) uttalte og bruksteori.

Kildeliste

- Amundsen, J. S. (1999): *Verdiskapende samhandling. Et norsk perspektiv på teamutvikling og coaching*. Tiden Norsk Forlag AS.
- Argyris, C. og Schön, D.(1996): *Organizational learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley publishing Company, USA.
- Bang, H. (1988): *Organisasjons Kultur*: Otta: TANO A.S.
- Bolman, L. G og Deal T. E (1998): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. og Wærness J. I.(2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Dysthe, Olga. (2001b): *Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, Olga (red): Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fevolden, T og Lillejord S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. Og Lillejord, S. (1997):*Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*.Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Internt dokument, *Jubileumsbok for skolen, 2001*
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Krog, G. V., Kazuo, I. og Nonaka, I. (2005): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Fuglestad O. L (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Utdanningsledelse. Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red)*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærende organisasjonar: ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget. Hovedfagsoppgave*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Senge, P. (1990): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thuen, H. og Vaage, S. (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet – hefte: *Program for skoleutvikling – Programbeskrivelse 2005-2008*.
- Wadel, C. (2002): *LÆRING i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Østerud, Ø., Engelstad, F. og Selle, P.(2003): *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide leder, utviklingsleder, lærere og elever

Vedlegg 2 Informasjonsbrev til skolen (rektor, lærere, elevrådsstyret)

Vedlegg 1

Intervjuguide for enkeltintervju med leder.

Intervjuguide for enkeltintervju med utviklingsleder.

Intervjuguide for gruppeintervju med lærere

(Før intervjuene ble lærerne tildelt identiteten A,B,C,D)

1. Hvordan vil du/dere beskrive skolen fra du/dere ble ansatt og frem til i dag.

- Hvilken rolle har du/dere her på skolen?
- Hvor lenge har du/dere vært ansatt?
- Hvordan var søkningen til skolen da du/dere startet og hvordan er den nå?
- Hvor mange ansatte er det på skolen, før og nå?
- Hvilke fagtilbud var det på skolen da du/dere startet og hvilke har dere nå?
- Hva vil du/dere beskrive som den viktigste endringen som har skjedd fra du/dere startet og til nå.
- Hva kan sies å særprege denne skolen?
- Hvordan vil du/dere beskrive skolekulturen ved denne skolen?

2. Kan du/dere fortelle litt om hvilken strategi skolen har valgt i forhold til endringer?

- Hva mener du/dere har vært den viktigste strategien for endring?
- Hvilken rolle har ledergruppen spilt for endringer i forhold til selve endringsprosessen?
- Kan du/dere komme med et konkret eksempel på hvilken rolle ledergruppen har spilt i forhold til selve endringsprosessen?
- På hvilken måte har endringsprosessene noen sammenheng med ytre rammer/forventninger (eks. skoleeier, elever, foreldre)?
- Hvordan dokumenterer dere endringene?
- Kan du/dere gi noen konkrete eksempler på situasjoner hvor du/dere mener dere har lyktes i ledelsesstrategien i endringsforløpet.
- Hvilken betydning har datamaskinene hatt i betydningen av skolens omstillinger? (skolen har blant annet profilert seg med dette)

3. Kan du/dere si litt om hvordan ledelsen har involvert personale og elever i endringsarbeidet.

- På hvilken måte er personalet trukket med i endringsprosessen?
- Kan du/dere komme med et konkret eksempel på hvordan personalet er trukket med i endringsprosessen?
- I hvilken grad presenterer ledelsen nye ideer og behov skolen har?
- Hvordan opplever dere lærere som medspillere til endring?
- Har du/dere et eksempel på dette?
- Hvordan vil du/dere beskrive elevens medvirkning i endringsprosesser?
- Har du/dere et eksempel på dette?

4. Kan du/dere fortelle litt om hva du/dere legger i begrepet bærekraftig skole.

- Hva forbinder du/dere med betegnelsen bærekraftig skole?
- I hvilken grad mener du/dere din skole er en bærekraftig skole?
- Hva legger du/dere i begrepene utviklingsorientert og læringstrykk?
- Kan du/dere si litt om din skole er utviklingsorientert og har et læringstrykk.
- Hvordan opplever du/dere skolen med tanke på, motivasjon hos elever, differensiering, mestring, læreplanmål/arbeidsplaner, organisering av skolehverdagen, arbeidsmetoder/arbeidsmåter.

5. Kan du/dere si litt om på hvilken måte du/dere oppfatter skolens omstillingsevne og læringskultur.

- På hvilken måte opplever du/dere samarbeidet med hele ledergruppen med tanke på endring?
- Kan du/dere komme med et konkret eksempel?
- Hvordan opplever du/dere endringsviljen i personalgruppen din?
- Kan du/dere komme med eksempel på endringsvilje?
- I hvilken grad ser du/dere på den organisasjonsstrukturen du/dere har i dag, som hensiktsmessig i forhold endringer?
- Hvordan vil du/dere beskrive skolekulturen ved denne skolen?
- Hva kan sies å særprege denne skolen?

6. Kan du/dere fortelle litt om hvordan skolen kan dokumentere endringer.

- På hvilken måte er endringsprosesser synliggjort i skolens dokumenter?
- Kan du/dere gi et eksempel på dokumentasjon?
- Hvilke dokumenter har skolen på at de er en bærekraftig skole?
- Hvordan bruker skolen denne dokumentasjonen i sin skoleutvikling?

7. Kan du/dere avslutningsvis si litt om hvilke tanker du/dere har om endringer i skolen på kort og lang sikt.

- Hva er det skolen vil/bør jobbe videre med, med tanke på arbeidet mot en bærekraftig skole?

Intervjuguide for elevgruppe

(fem elever fra elevrådet, en fra grunnkurs, en fra VKI og tre fra VKII).

Elevene ble kalt for A,B,C,D,E

1. Beskriv hvordan du opplever skolen deres.

- Hvor lenge har du/dere gått på denne videregående skolen?
- Hvordan var søkningen til skolen da du/dere søkte?
- Hvilke fagtilbud hadde skolen da du/dere startet?
- I hvilken grad vil du beskrive den viktigste endringen som har skjedd her på skolen siden du/dere startet?

2. Kan du/dere si litt om hvilke valg skolen har tatt i forhold til å skape endringer her.

- Hva mener du/dere har vært det viktigste valget skolen har gjort i forhold til endringer?
- Hvilken betydning mener du/dere ledergruppen her ved skolen har gjort i forhold til selve endringsarbeidet?
- På hvilken måte har endringsarbeidet noen sammenheng med ytre rammer/forventninger å gjøre (f.eks skoleeier, elever, foreldre?).
- På hvilken måte blir endringer her ved skolen synliggjort for dere elever?
- Kan du/dere komme med noen konkrete eksempler på hva dere mener skolen har lyktes med i forhold til endringer?

3. Kan du/dere fortelle litt om hvordan ledelsen her ved skolen har involvert dere som elever i endringsarbeidet.

- Hvordan opplever du/dere elever at dere er viktige medspillere i endringer som skjer ved skolen?
- I hvilken grad trekker lærere dere med i endringsarbeidet?
- I hvilken grad trekker ledelsen dere med i endringsarbeidet?
- I hvilken grad presenterer ledelsen nye ideer og behov skolen har for dere?

4. Kan du/dere si litt om hva dere legger i begrepet bærekraftig skole.

- Hva forbinder du/dere med betegnelsen bærekraftig skole?
- Hva legger du/dere i begrepene utviklingsorientert og læringstrykk?
- I hvilken grad mener du/dere at din skole er bærekraftig?
- I hvilken grad blir det tatt hensyn til motivasjon, differensiering, mestring, læreplanmål/arbeidsplaner, organisering av skolehverdagen, arbeidsmetoder/arbeidsmåter i skolehverdagen?

5. På hvilken måte opplever du/dere samarbeidet med ledergruppen ved skolen med tanke på endringer i skolehverdagen?

- I hvilken grad ser du/dere den måten skolen er organisert på som hensiktsmessig, i forhold til å få til endringer lettest mulig.
- Hvordan vil du/dere beskrive skolekulturen ved denne skolen
- Hva kan sies å særprege denne skolen?

6. Kan du/dere si litt om hvordan dere kan se skolen dokumenterer hva de gjør i forhold til endringer.

- Hvordan blir endringer synliggjort for dere elever?
- I hvilken grad kan du/dere se om skolen har dokumenter som er synlige på at de er en bærekraftig skole?
- Hvordan bruker skolen denne dokumentasjonen i sin skoleutvikling?

7. Kan du/dere si litt om hva dere tenker om endringer skolen bør gjøre på kort eller lang sikt.

Vedlegg 2:

Helga Bjoner

Løkenveien 29
1408 Kråkstad
tlf 91794252

e-mail:helga.bjoner@aas.vgs.no

██████████ skole

██████████

██████████

██████████

Vedr. deltakelse til intervju til masteroppgave ved ILS, lærerutdanning og skoleutvikling.

Jeg takker for positiv respons på min første henvendelse vedrørende min masteroppgave i skoleutvikling og ledelse.

Undertegnede er student ved ILS og er nå inne i siste året som skal avsluttes med en masteroppgave, innen 1 desember 2006. Til daglig er jeg ansatt ved Ås videregående skole på Helse- og sosialfag.

Opgaven skal være et selvstendig vitenskapelig arbeid og i den forbindelse har jeg valgt ██████████ skole til mitt forskningsområde. Oppgaven er rettet mot skoleutvikling og ledelse og jeg tar sikte på følgende problemstilling.

Hvilke strategier tar skolen i bruk for å skape endring og en bærekraftig skole.

Studien vil gjøre bruk av intervju som metode. Hensikten vil være å få ulike parter syn på min problemstilling og det vil bli utarbeidet en intervjuguide til berørte parter. Alle opplysninger som blir samlet inn vil bli konfidensielt behandlet og den enkelte vil få sitt intervju til gjennomlesning før det blir brukt i oppgaven.

Jeg vil trenge hjelp fra skolens ledelse til å gi ut informasjon om prosjektet og komme i kontakt med aktuelle grupper som kan intervjues.

Jeg vil trenge fire lærere som intervjuobjekter: en som har vært ansatt åtte år eller mer og en som har vært tilsatt i løpet av de siste fem årene. I tillegg en kvinnelig og en mannlig lærer fra et team uavhengig av hvor lenge de har vært ansatt.

Fra elevsiden vil det være aktuelt å velge ut representanter fra elevrådet og jeg ønsker i den forbindelse en elev fra grunnkurs, en elev fra VKI og to til tre elever fra VKII.

I tillegg ønskes det intervju av leder og utviklingsleder.

Når det gjelder intervjuene vil det være aktuelt med gruppeintervju blant lærere og elever og enkelt intervju blant leder og utviklingsleder. Hvert intervju vil vare ca en time.

Intervjuene vil foregå i uke 17 (24 april – 28 april), denne uken tar jeg sikte på å være på ██████████.

Hvis det er ønskelig vil skolen motta en oppgave etter endt arbeide.

Jeg håper på positiv tilbakemelding og ser frem til å møte dere.

Med vennlig hilsen

Helga Bjoner

Helga Bjoner
Løkenvn 29
1408 Kråkstad
tlf. 91794252
mail: helga.bjoner@aas.vgs.no

Kråkstad 23-03-06

Elevrådsstyret ved [REDACTED] skole.

Jeg er deltidsstudent ved ILS på Blindern og til daglig arbeider jeg ved Ås videregående skole. I forbindelse med studiet mitt skal jeg gjøre en undersøkelse på deres skole.

Målet med min masteroppgave er å undersøke hvilke strategier skolen tar i bruk for å skape endring i arbeidet mot en bærekraftig skole. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju med fem elever fra elevrådet.

En elev fra grunnkurs, en fra VKI og tre fra VKII.

Ut i fra et tidspunkt jeg har avtalt med [REDACTED] planlegges gruppeintervjuet gjennomført på [REDACTED] 26 april kl 1330.

Selve intervjuet vil vare ca. en time.

Før intervjuet vil alle som deltar bli informert om innsamling, bearbeiding og bruk av data. Intervjuene blir tatt opp på bånd og skrevet ut som helhet. Du vil få anledning til å lese gjennom dette før det blir brukt i oppgaven.

Forøvrig har jeg avtalt med ledelsen at jeg skal være tilstede på skolen i perioden 26 april t.o.m 3 mai.

Jeg håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Helga Bjoner

Helga Bjoner
Løkenvn 29
1408 Kråkstad
tlf. 91794252
mail: helga.bjoner@aas.vgs.no

Kråkstad 23-03-06

Kjære kolleger ved [redacted] skole.

Viser til informasjon gitt av [redacted] på fellesmøte 21-3-06 angående min masteroppgave ved ILS (Institutt for skoleutvikling og ledelse).

Jeg er deltidsstudent ved ILS på Blindern og til daglig arbeider jeg ved Ås videregående skole.

Målet med min masteroppgave er å undersøke hvilke strategier skolen tar i bruk for å skape endring i arbeidet mot en bærekraftig skole. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju med fire lærere.

Ut i fra et tidspunkt jeg har avtalt med [redacted] planlegges gruppeintervjuet gjennomført på [redacted] [redacted] 27 april kl 1120

Selve intervjuet vil vare ca. en time.

Før intervjuet vil alle som deltar bli informert om innsamling, bearbeiding og bruk av data. Intervjuene blir tatt opp på bånd og skrevet ut som helhet. Du vil få anledning til å lese gjennom dette før det blir brukt i oppgaven.

Forøvrig har jeg avtalt med ledelsen at jeg skal være tilstede på skolen i perioden 26 april t.o.m 3 mai.

Jeg håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Helga Bjoner

Figurliste

Figur 1: Det positive selvførsterkende løpet,. Dale og Wærness (2003:142) **side 32**

Figur 2: Typiske undersøkelsesopplegg for bruk av kvalitative og kvantitative data basert på ulike typer kilder, Holter og Kalleberg (1996:77) **side 44**