

Pedagogisk utviklingsarbeid og demokratisk ledelsespraksis

Ina Linnea Bakkeslett-Lundeby
Liv Glemming



Masteroppgave ved
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2016

Pedagogisk utviklingsarbeid og demokratisk ledelsespraksis

© Ina L. Bakkeslett-Lundeby og Liv Glemming

2016

Pedagogisk utviklingsarbeid og demokratisk ledelsespraksis

Ina L. Bakkeslett-Lundeby og Liv Glemming

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven er et kvalitativt casestudie som ser på om man som leder kan drive et pedagogisk utviklingsarbeid ut fra en demokratisk tankegang. For å svare på problemstillingen har vi intervjuet to skoleledere og tre lærere ved en skole på Østlandet som har drevet et pedagogisk utviklingsprosjekt. Prosjektet ble sett utenfra som svært demokratisk. Lærerne hadde vært delaktige i prosessen ved valg av mål, visjoner og tema i forhold til dette arbeidet, og ledelsen hadde fungert som tilretteleggere.

Når det kommer til gjennomføringen av et utviklingsarbeid, finner vi at det er viktig å ha en plan og visjon som leder før man trekker inn personalet, men det er også viktig å trekke inn særlig tillitsvalgte tidlig i prosessen i og med at denne personen er valgt av de ansatte for å ta avgjørelser på deres vegne. Det er også viktig å få med de ansatte når mål og visjoner skal legges for å få alle til å trekke i samme retning fra starten. I tillegg til å sette mål er det også viktig å sjekke motivasjonen og engasjementet for måloppnåelse. Som leder skal du være oppdatert på teorien og legge til rette for kollektive prosesser fremfor individuelle. En lærende organisasjon er en organisasjon hvor de ansatte lærer sammen.

Vi finner at selv om dette aktuelle prosjektet på vår skole fremstår demokratisk, kommer det fram at prosessen likevel ikke har vært så demokratisk. Lærerne har vært med å velge mål og visjoner, men når det kommer til tema, viser data at denne har vært forhåndsbestemt og at hele prosessen med valg av tema bare har vært et spill for galleriet. I forhold til vår problemstilling ser vi derfor på hvordan det å lede skolen med åpne kort er viktig for å fremstå demokratisk.

Vi finner også at prosjektet tar en ny vending etter tre år, og at data da viser at prosjektet blir langt mer demokratisk med ny rektor. Dette fordi den nye rektoren fremstår mer lydhør overfor sine ansattes behov og ønsker, noe som også fører til høyere trivsel. Vi skal se at rektor velger å lytte til sine lærere og legge prosjektet på is en stund slik at lærerne får jobbe med oppgaver og områder de selv velger og er motivert for.

I forhold til kommunikasjon mellom de ansatte og ledelsen finner vi at det er viktig for de ansatte å bli sett, hørt og bli tatt på alvor, men vi finner også at det er behov for at alle blir behandlet likt og at ledelsens avgjørelser må være transparente for at de ikke skal føre til misunnelse og misforståelser.

De generelle implikasjonene av studien dreier seg om muligheten man har som skoleleder å legge til rette for å være transparent, lydhør og endringsvillig for både å kunne være demokratisk og i tillegg lede et pedagogisk utviklingsarbeid.

Forord

Masteroppgaven er et resultat av vår felles interesse for lederstiler i skolen blandet med vår interesse for demokrati som en hjørnestein i skolens oppdragermandat. Elever skal på skolen lære hvordan de som voksne mennesker skal ta del i det demokratiske Norge, men ingen av oss har noen gang hatt en rektor vi tenker har vært veldig demokratisk. Hvis Norge kan styres demokratisk, hvorfor skulle ikke skolen også kunne gjennomføres av demokratiet? Vi har begge bakgrunn som tillitsvalgte i skolen, og vi begge jobber nå som skoleledere. Vi er derfor ekstra opptatt av medbestemmelse og mulighet til påvirkning. I tillegg er både Kunnskapsløftet (Læreplanen fra 2006) og flere stortingsmeldinger opptatt av at skolen skal trene elevene opp i demokratiet. Med bakgrunn i dette valgte vi å se nærmere på om det lar seg gjøre å være en demokratisk leder i skolen og samtidig drive utvikling. Og dersom det er mulig - hvordan vi som ledere kan gjennomføre det.

Nå er vår forskning gjennomført, og vi ønsker i den forbindelse å takke vår veileder Sylvi Hovdenak som har jobbet seg gjennom våre kapitler både en og to ganger og kommet med tilbakemeldinger som har gjort at vi er kommet hit vi er i dag.

Vi ønsker også å takke informantene våre som var åpne og stilte opp på intervju. Uten deres åpenhet kunne vi ikke presentert disse resultatene som vi gjør i denne oppgaven. De tok oss med inn i sin virkelighet og bidro til at vi fikk et godt innblikk i deres hverdag. Bidraget deres ser vi på som svært viktig for fremtidige ledere som ønsker å jobbe med kunnskapsutvikling.

Ina ønsker å takke familien og da særlig mannen Christoffer som har hatt en noe fraværende kone de siste årene og svigermor Gro som har stilt mye opp som barnevakt.

Liv ønsker å takke sin arbeidsgiver og kolleger som har gitt mye tid, rom og mulighet til å ferdigstille denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn og avgrensing	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Formål og betydning	4
1.4	Oppbygning av oppgaven	4
2	Teori	6
2.1	Presentasjon av de ulike teoriene og modellene:	7
2.1.1	Woods' fire rasjonaliteter	7
2.1.2	Den norske samarbeidsmodellen	9
2.1.3	Senges fem disipliner	11
2.1.4	Robinsons fem dimensjoner og tre lederferdigheter	12
2.1.5	Vygotsky om mediering	15
2.1.6	Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse	15
2.1.7	Roalds kunnskapsutviklende møter	16
3	Metode	18
3.1	Valg av metode	18
3.2	Generelt om forskningsmetode	18
3.3	Kvalitativ forskning	19
3.3.1	Kvalitativ forskningsdesign	19
3.3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	21
3.3.3	Koding	24
3.4	Valg av skole og informanter	24
3.4.1	Planlegging og gjennomføring av intervjuene	25
3.5	Vår forskerrolle og etiske retningslinjer	27
3.6	Validitet	28
4	Empiri og analyse	32
4.1	Hvordan driver ledelsen fram et pedagogisk utviklingsarbeid?	32
4.2	Hvordan kommer den demokratiske ledelsespraksisen fram i?	38
4.3	Hvilke påvirkningsmuligheter har personalet i forhold til egen arbeidsplass?	42
4.4	Hvordan benyttes møtearenaer til kommunikasjon mellom leder og personal?	45
5	Drøfting, konklusjon og implikasjon	53

5.1	Drøfting av funn i forhold til forsknings spørsmål.....	53
5.1.1	Hvordan driver ledelsen fram et pedagogisk utviklingsarbeid?.....	53
5.1.2	Hvordan kommer den demokratiske ledelsespraksisen frem, og hvilke påvirkningsmuligheter har personalet i forhold til egen arbeidsplass?	55
5.1.3	Hvordan benyttes møtearenaer til kommunikasjon mellom leder og personal?	57
5.2	Konklusjon i forhold til vår problemstilling.....	59
5.3	Implikasjoner for ledelse	63
	Litteraturliste	66
	Vedlegg	68
	Forespørsel om deltakelse i forskningsintervju.....	68
	Samtykkeerklæring.....	69
	En semistrukturert intervjuguide til leder.....	69
	En semistrukturert intervjuguide til lærer:	71

Figurliste

Figur 1: De fire rasjonaliteter i en utviklingsforståelse i forhold til demokratisk praksis (Woods, 2005).....	8
Figur 2: Den norske samarbeidsmodellen (Levin et al., 2014)	10
Figur 3: Sammenhengen mellom fem dimensjonene og de tre lederferdighetene (Robinson, 2015).....	14
Figur 4: Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (2010)	16
Figur 5: Maxwells interaktivt forskningsdesign (2013).....	20

1 Introduksjon

I denne studien tar vi sikte på å øke forståelsen for hvordan skoleledere kan drive skoleutvikling og samtidig framstå demokratisk slik at de klarer å la tankegangen om en demokratisk skole gjennomsyre alle ledd fra elevene, gjennom lærerne og opp til lederne. I innledningskapittelet beskriver vi bakgrunnen og avgrensingen for studiet. I tillegg presenterer vi studiets problemstilling og forskningsspørsmål samt beskriver studiets struktur. Oppgaven vår er todelt med hensyn til tema; vi har undersøkt hva som best beskriver og definerer en demokratisk ledelsespraksis, og i tillegg hvordan en skole kan drive kunnskapsutvikling gjennom denne praksisen.

1.1 Bakgrunn og avgrensing

Stortingsmelding nr. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) handler om framtidens skole og prosessen med å utvikle skolen for å kunne reflektere morgendagens behov og i tillegg inkludere utfordringer barn og unge møter i dagens samfunn. I stortingsmeldingen foreslås det at i den nye generelle delen til det reviderte kunnskapsløftet skal det under medansvar og medvirkning stå følgende:

Formålet slår fast at elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning. Alle elever har rett til å bli hørt og til å være med og påvirke skolesamfunnet. Dette er demokrati i praksis og skole demokrati er en forberedelse til å delta i et demokratisk samfunn. Skolen har ansvar for det sosiale samspillet elevene imellom og mellom elever og lærere og skal gradvis utvikle og erfare et medansvar. At elevene lærer verdien av å bety noe for andre, stå opp for andre og ta ansvar for andre, ligger i skolens mandat (s. 22).

I tillegg kommer det fram i denne stortingsmeldingen at tverrfaglighet bør vektlegges i den reviderte læreplanen. Tverrfagligheten skal ha fokus på de tre temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Det er naturligvis ikke noe nytt at demokrati er en viktig del av skolen, men det blir ikke noe mindre viktig i framtiden. Det har vært, er og kommer til å være, viktig for elevene å lære demokrati på skolen, og skolen er det første demokratiske samfunnet de skal fungere innenfor. Skolen blir

som en trening for livet i et demokratisk samfunn etter avsluttet skolegang. I det demokratiske samfunnet elevene da møter, gjennomsyres demokratiet også i den politiske ledelsen av samfunnet. Vi vil se på om demokratisk praksis også på ledelsesnivå lar seg gjennomføre i skolen.

Demokratisk ledelse er et stort tema, og på grunn av tids- og ressursbegrensninger har det vært nødvendig å foreta noen avgrensinger i forhold til tema. Vi vil kun se på tre aspekter ved en demokratisk leder i skolen. Disse tre aspektene er å drive et godt pedagogisk utviklingsarbeid, medbestemmelsen til de ansatte inkludert tillitsvalgt og ledelsens kommunikasjon med de ansatte. Utfra tilgjengelig tid måtte det i tillegg gjøres en avveining i forhold til innsamling av data. Vi har studert én skole, og det er kun denne ene skolen som er tatt med i oppgaven. Innenfor denne skolen har vi intervjuet fem ansatte. Selve prosessen med utvelgelse er gjort med en metodisk tilnærming, noe som er nærmere beskrevet i metodekapittelet.

Vår erfaring er at skoleledere aldri har blitt møtt med større forventninger enn i dag. De har et stadig økende press på seg om nytenkning og kunnskapsutvikling, og de opplever stadig å høre at deres lederrolle er avgjørende for om skolen lykkes eller ikke. Disse ambisiøse forventningene kommer også i en tid da elevmassen er mer sammensatt og krevende enn tidligere, og dersom skolen mislykkes, kan ansvaret legges på lederen på den aktuelle skolen. Samtidig som dette er en krevende rolle for lederen, bringer de økte forventningene inn en større forståelse av den viktige rollen en leder har.

Skolen må holde seg oppdatert innenfor ny forskning. Ledelsen er der for elevene og deres prestasjonsnivå, samtidig som det er læreren som skal utøve undervisningen i klasserommet. I denne oppgaven vil vi se på hvordan ledere på best måte kan bruke sin posisjon til å lede lærernes læring og jobbe mot å være en lærende organisasjon. Vi har sett på en utvalgt skole og denne skolens reise gjennom et pedagogisk utviklingsprosjekt. Vi har studert hvordan ledelsen har utøvd sin rolle som demokratiske ledere samt hvordan den demokratiske ledelsespraksisen kommer frem i det daglige arbeidet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vår problemstilling er som følger:

På hvilken måte kan man innenfor en demokratisk ledelsespraksis drive fram et pedagogisk utviklingsarbeid?

Under denne problemstillingen ønsker vi som tidligere nevnt å se på tre aspekter; å drive et godt pedagogisk utviklingsarbeid, medbestemmelsen til de ansatte inkludert tillitsvalgt og ledelsens kommunikasjon med de ansatte.

Våre forskningsspørsmål er derfor følgende:

- Hvordan driver ledelsen fram et pedagogisk utviklingsarbeid?
- Hvordan kommer den demokratiske ledelsespraksisen fram?
- Hvilke påvirkningsmuligheter har personalet i forhold til egen arbeidsplass?
- Hvordan benyttes møtearenaer til kommunikasjon mellom leder og personal?

Når det kommer til en definisjon på en demokratisk leder, har vi tatt utgangspunkt i Woods (2005). Han er inne på ulike typer ledelse, men den vi ønsker å se på, er den definisjonen av en demokratisk leder som han har bygget sine fire rasjonaliteter på. Selve teorien kommer vi tilbake til senere i oppgaven, men definisjonen av demokratisk leder er som sitert nedenfor:

Leadership in the developmental model is concerned above all with aspiring to the common human good and working to create the conditions that give everyone a chance to fulfil their potential. Opportunities for leadership, in the sense of talking initiatives and seeking to influence others and the direction of society, its institutions and communities, are not the preserve of a small minority (Woods, 2005 s. 10).

Denne typen leder han her beskriver, er opptatt av å legge til rette for at alle skal ha det bra og ha mulighet til å oppfylle sitt potensiale. Denne typen ledelse er heller ikke forbeholdt et mindretall. Det oppfordres til å involvere seg i demokratiet. Vi har tatt utgangspunkt i denne ledelsestypen i teoridelen vår og trekker også denne typen ledelse i utviklingsmodellen utover i oppgaven, da dette er bakgrunnen for Woods' (2005) fire rasjonaliteter.

Vi syntes likevel ikke denne definisjonen passet helt med hva vi så for oss som en realistisk demokratisk leder i norsk skole, og vi har derfor laget en egen definisjon som vi baserer denne oppgaven på.

Vår definisjon av en demokratisk leder i skolen er følgende:

«En demokratisk skoleleder er en skoleleder som legger til rette for at alle i et kollegium kan få sin stemme hørt og på bakgrunn av disse stemmene tar valg i samsvar med skolens målsetning og visjon.»

1.3 Formål og betydning

Formålet med vår oppgave er å kunne bruke våre funn som et refleksjonsgrunnlag for skoleledere som ønsker å gjennomføre et prosjekt eller drive skoleutvikling gjennom en demokratisk ledelsespraksis. Vår målsetning er at oppgaven skal kunne bidra til at ledere blir bevisst på hvordan lærere kan tenke, og at det ikke alltid er samsvar i oppfattelsen til de ulike partene i en prosess innad på en skole som ønsker å utvikle seg. Slik kan oppgaven gi nyttig informasjon til både lærere og ledere i skolen.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 2 gjør vi rede for teorien som ligger bak vår analyse og som vi mener belyser temaet vårt på en oversiktlig og nyttig måte. Teoriene og modellene vi skal se på er todelt. Første del handler om demokrati på arbeidsplassen, og her har vi Woods' (2005) teori om de fire rasjonaliteter samt Den norske samarbeidsmodellen slik den er gjengitt av Levin, Nilssen, Ravn og Øyum (2014). Den andre delen handler om skoleutvikling og hvordan ledelsen kan og bør lede et utviklingsprosjekt. Her har vi med Senges teori (1990) om de fem disipliner som bakgrunn for utvikling av lærende organisasjoner, samt Robinsons (2015) fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdighetene i skoleledelsesarbeidet. Vi har valgt Senge og Robinson siden de har modeller for skoleutvikling som er tett knyttet opp til de to første demokratiske ledelsesteoriene. Vi kommer også innom Vygotskys tanker om mediering (Skrøvset, 2008), Irgens (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse og Roalds (2012) kjennetegn på kunnskapsutviklende møter da vi henviser til disse tanker og modeller videre i

oppgaven. Vår nevnte definisjon av demokratisk ledelsespraksis vil være bakteppe for vår analyse og vår gjengivelse av teorien.

Kapittel 3 omhandler metoden vi har valgt for å belyse temaet vårt. Vi har valgt kvalitativ forskningsmetode, og årsaken til at vi valgte denne metoden er at vi ønsket å få frem informantenes egne erfaringer og refleksjoner. Kvalitativ forskning er forbundet med nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og ved å benytte intervju kan vi oppnå en forståelse av hvilke sosiale fenomener som gjelder (Thagaard, 2013). Vi ønsket å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplevde en bestemt situasjon og prosess, og hvordan de reflekterer over egen rolle, erfaringer og opplevelser. I dette kapitlet vil vi først skrive litt om forskningsmetode generelt før vi presenterer kvalitativ forskningsdesign og det kvalitative forskningsintervjuet slik det beskrives av Maxwell (2013) og Kvale og Brinkmann (2015). Mot slutten av kapitlet vil vi redegjøre for vårt eget forskningsprosjekt og våre betraktninger rundt gjennomføringen. Her kommer vi inn på validitet, etiske dilemmaer, vår egen forskerrolle samt denne rollens betydning for resultatet av forskningen.

I kapittel 4 knytter vi sammen teori og empiri. Vi viser hvordan intervjupersonene våre uttaler seg i forhold til forskningsspørsmålene våre. Disse uttalelsene analyserer vi opp mot vår valgte teori. Det kommer blant annet frem i empirien at prosjektet, som i utgangspunktet fremsto relativt demokratisk, skal vise seg å være både manipulert og ikke fullt så demokratisk som vi i utgangspunktet trodde.

I kapittel 5 vil vi redegjøre for resultater og drøfte de resultatene vi har kommet frem til opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil drøfte gode og mindre gode sider ved gjennomført prosjekt. Vi skal også finne bevis for at nåværende rektor ønsker å være demokratisk i sin lederrolle, at hun benytter ulike metoder for å ta transparente beslutninger og legger til rette for at de fleste stemmer blir hørt.

2 Teori

Denne oppgaven handler om demokratisk ledelsespraksis og pedagogisk utvikling; to begreper som vi ønsker å se på sammen. Møller (2004) uttrykker det slik at hvis man som leder ønsker å utvikle skolen gjennom en demokratisk ledelsespraksis, må demokrati prege det voksne fellesskapet slik demokratisk dannelse har en sentral plass i læreplanverket. Det de voksne ønsker å overføre til elevene, må de også gjennomføre blant de voksne

Uansett bakgrunnen for at man ønsker å drive skolen med utgangspunkt i et demokratisk syn, kan man alltid stille seg spørsmål om hvor demokratisk man skal være og hvordan en slik demokratisk ledelsespraksis kan gjennomføres. En leder bør reflektere rundt hvordan skolen kan drive utvikling på en demokratisk måte. En viktig del av denne refleksjonen er for lederen å definere hva demokratisk ledelsespraksis innebærer og samtidig støtte seg på litteraturen som er skrevet om temaet.

På bakgrunn av dette er de teoriene og modellene vi skal se på i dette kapitlet todelt. Første del handler om demokrati på arbeidsplassen, og her vil vi ta for oss Woods' teori fra 2005 om de fire rasjonaliteter samt Den norske samarbeidsmodellen gjengitt av Levin et al. (2014). Den andre delen handler om skoleutvikling, og her tar vi med Senges (1990) teori om de fem disipliner som bakgrunn for utvikling av lærende organisasjoner, samt Robinsons (2015) teori som omhandler fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdigheter hun mener en leder bør inneha for å drive skoleutvikling som fører til læring både for lærere og elever. Vi har valgt Senge og Robinson da de har teorier om skoleutvikling som er tett knyttet opp til de to første demokratiske ledelsesteoriene. Vi kommer også innom Vygotskys medieringsbegrep (Skrøvset, 2008), Irgens (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse og Roalds (2012) kjennetegn på kunnskapsutviklende møter da vi henviser til disse videre i oppgaven.

Som vi forklarte under kapittel 1.2 har vi vurdert ulike definisjoner av demokratisk ledelsespraksis, og har landet på vår egen forståelse av begrepet demokratisk leder som vi kommer til å bruke i denne oppgaven. Som tidligere nevnt er vår forståelse av en demokratisk leder følgende: «En demokratisk leder er en leder som legger til rette for at alle i et kollegium kan få sin stemme hørt og på bakgrunn av disse stemmene tar valg i samsvar med skolens målsetning og visjon.»

I litteraturen er demokratisk ledelsespraksis forklart med at ledelsen informerer medarbeiderne, lytter til deres mening og lar dem være med i beslutningsprosesser. De legger til rette for kollektiv refleksjon, og de har makt sammen med og ikke makt over medarbeiderne (Møller, 2004). Innenfor en demokratisk ledelsespraksis må man som leder ha tro på den enkeltes og kollektivets evne til problemløsning. En leder som innehar disse ferdighetene, har gode sjanser for å lykkes med en demokratisk ledelsespraksis. Møller peker også på at dersom lederen i tillegg har teoretisk kunnskap, bidrar den kunnskapen til at de kan begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis.

2.1 Presentasjon av de ulike teoriene og modellene:

2.1.1 Woods' fire rasjonaliteter

Philip Woods beskriver i sin bok om demokratisk lederskap i utdanningen fra 2005 at for å få til demokrati som en prosess i skolen, er det vesentlig å jobbe for å oppnå det han kaller de fire rasjonaliteter: etisk rasjonalitet, beslutningsrasjonalitet, diskursiv rasjonalitet og terapeutisk rasjonalitet. Vi vil ta for oss disse rasjonalitetene hver for seg og se dem i lys av prosessen på vår forskningsskole. Redegjørelsene under er alle hentet fra hans teori fra 2005.

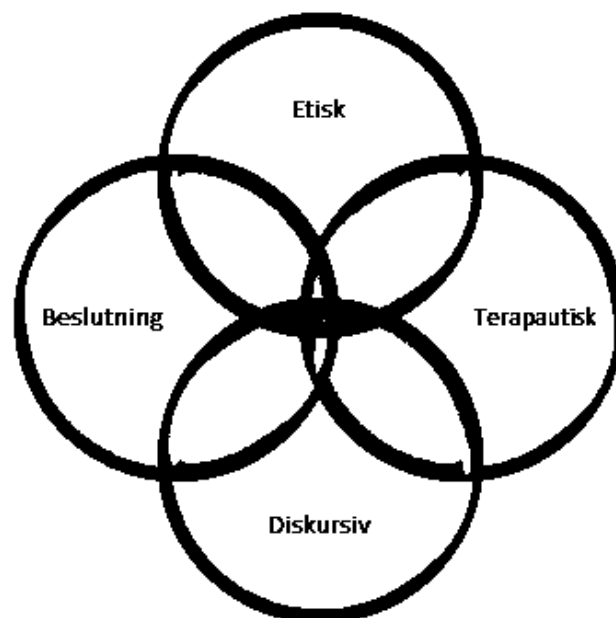
Etisk rasjonalitet: Her skal alle få mulighet til å engasjere seg, og for å oppnå dette kreves det en del takhøyde i personalet. Etisk rasjonalitet handler om å støtte og muliggjøre søken etter sannhet. Det er viktig at flest mulig får delta i dette. Et demokratisk lederskap skal engasjere personalet ved å diskutere de dilemmaene de møter, og sammen kan de konstruere ny kunnskap om dilemmaene. Dette omfatter, i tillegg til erfaringsspørsmål, også spørsmål om verdier, meninger, normer og mål. Woods mener at svarene som søkes på det abstrakte nivået blir besvart gjennom den praktiske handlingen. Siden alle skal bidra til å skape ny kunnskap, kaller Woods det for en distribuering av en indre autoritet. Man må forholde seg til at ingenting kan bli stemplet som absolutt sannhet, og derfor legges det opp til at man kan diskutere og åpent kritisere alle fakta, teorier og verdier. I denne prosessen er man tjent med at alle engasjerer seg.

Beslutningsrasjonalitet: Her skal man ha en genuin mulighet til å påvirke de forholdene man lever under. Beslutningsrasjonalitet handler om hvem som deltar i beslutningsprosesser, og hvem som er ansvarlig overfor hvem. Det handler altså om en utdelt ytre autoritet der de som

blir påvirket av avgjørelsen har rett til å delta i den. Det er ingen selvfølge at det er de som sitter høyest på rangstigen som nødvendigvis har den riktige autoriteten og ekspertisen til å ta de gode avgjørelsene.

Diskursiv rasjonalitet: Det handler om å være en aktiv deltaker i daglige debatter og dialoger. Kunnskap og økt forståelse utvikles gjennom dialog. En slik dialog involverer deling av synspunkter, erfaringer og informasjon, og henger sammen med etisk rasjonalitet som har som ønske å utvikle bedre forståelse og kunnskap. I en slik dialog dyrkes kreativitet, den kan være grensesprengende og selvutviklede og man har som ønske å oppnå enighet i forhold til ulike interesser og identiteter.

Terapeutisk rasjonalitet: Her skal selvrespekt og indre velvære fordeles gjennom sosialt samhold hvor målet er å fremme positive følelser ved deltagelse i delt lederskap. En demokratisk leder skal lede prosesser der individet kan være fri til å forme sin sosiale identitet i et mangfoldig miljø. Det er meningen at menneskene skal tre fram for hverandre som unike og uforutsigbare. Det skal gi personalet en sosial samhørighet og fremme positive følelser av å være involvert. De skal også være fri fra å bli ilagt verdier av andre.



Figur 1: De fire rasjonaliteter i en utviklingsforståelse i forhold til demokratisk praksis (Woods, 2005)

Woods er noe poetisk i sin fremstilling av de fire rasjonaliteter, og han mener at denne formen for demokratisk ledelse er en sosial og dynamisk prosess av oppdagelse, kreativt engasjement,

et videre perspektiv og verdige verdier. Når en leder følger de fire rasjonaliteter i møte med sine ansatte, mener Woods at det vil det oppstå en kreativ aktør som

- streber etter sannheten og en forbedret forståelse i alle livets områder, inkludert meningsfulle spørsmål og verdier
- tar eller deltar i avgjørelser
- gjør diskursive undersøkelser i forhold til ulikhet
- gir og mottar støtte, selvtillit og respekt

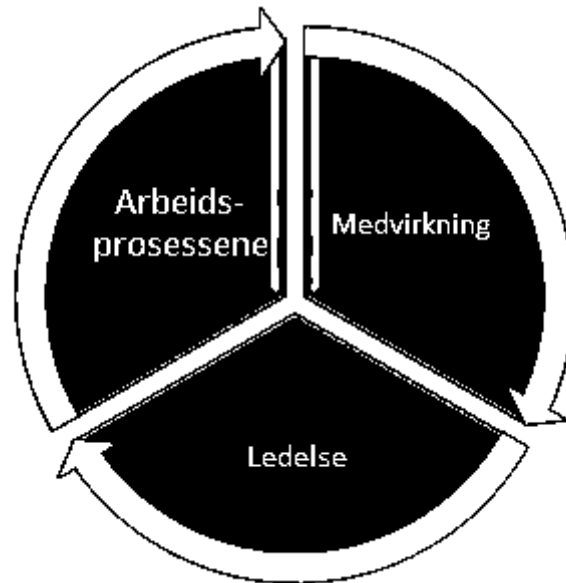
Den mest gjennomførte form for demokrati på skolen inntreffer når de fire rasjonaliteter overlapper hverandre slik som vist i figur. Det er en utfordring å drive denne type ledelse, noe som innebærer å legge til rette for alle de fire typene av rasjonalitet, men det å kunne legge til rette for deler av de ulike rasjonalitetene tenker vi vil være hensiktsmessig om man ønsker å drive egen ledelsespraksis demokratisk. Vi skal videre i oppgaven se på hva ledelsen ved vår forskningsskole har tilrettelagt for og hva det hadde vært hensiktsmessig å gjøre annerledes. Vi kommer nærmere inn på de fire rasjonaliteter samlet i vår konklusjon av oppgaven.

2.1.2 Den norske samarbeidsmodellen

Denne teorien er hentet fra boka *Demokrati i arbeidslivet* av Levin, Nilsen, Ravn og Øyum fra 2014.

Her beskrives noen særtrekk i norsk arbeidsliv sammenlignet med europeisk, amerikansk og kinesisk. Norske virksomheter er oftest ganske uformelle og lite byråkratiske. Det finnes en lav terskel og stor aksept for dialog og samhandling på tvers av fag og nivå. Dette gjelder også i skolen, som er bakgrunnen for at vi har tatt med denne modellen i vår oppgave.

I modellen legges det fram at de ansatte lettere kan bli hørt i det norske arbeidslivet sammenlignet med en del andre land. Det som fremmer at man lettere kan bli hørt, er et tett samarbeid mellom ledelsen, fagforeningen og de ansatte. Figuren under viser de tre komponentene i den norske samarbeidsmodellen:



Figur 2: Den norske samarbeidsmodellen (Levin et al., 2014)

Det som kjennetegner samarbeidsmodellen er (Levin et al., 2014, side 28):

- Medbestemmelse fra tillitsvalgt som er nedfelt i lov- og avtaleverk
- Gode muligheter for medvirkning og deltakelse ved at alle er med på å ta beslutninger om egen jobb, og kan bruke sin stemme i relevante fora
- Samarbeidet går ut over forhold som reguleres av lover og avtaler. Leder og tillitsvalgte kan for eksempel samarbeide om å formidle endringskrav som kommer som pålegg fra kommune eller fylkeskommune.

Andre kjennetegn som er spesielt med den norske samarbeidsmodellen (s. 27):

- Det er høy tillitt mellom ledere og arbeidstakere, og det finnes en forventning om maktfordeling mellom ledere og ansatte på alle nivå.
- Samarbeidet mellom leder og tillitsvalgt har høy legitimitet, blant annet i forhold til sentrale lønnsoppgjør.

Årsaken til at denne modellen fungerer i Norge i dag er at norske arbeidstakere kan tilby arbeidsgiverne en betydelig kompetanse som er svært ulik den kompetansen arbeidstakere hadde for 100 år siden. Organisering av arbeid har forandret seg fra formenn og førstelinjeledere til gruppeorganisering og flate hierarkier. De ansatte har relativt høy kompetanse og helhetsforståelse. De er ofte involvert og har utviklet selvstendighet og samsvar. En sentral utfordring for ledelsen i dag er å skaffe seg innsikt i og forståelse av

kompetansen til de ansatte for å kunne utnytte den til det fulle (Levin et al., 2014). I denne modellen har tillitsvalgte en viktig rolle. De er aktører som kan bidra til å mobilisere og motivere de ansatte. Alle disse punktene gjelder også i forhold til skolen som arbeidsplass, og på svært mange skoler i Norge har tillitsvalgte en aktiv og sentral rolle. Det har også tillitsvalgte på vår skole, og vi skal se på hvordan ledelsen, tillitsvalgte og resten av personalet samarbeider i forhold til denne modellen.

2.1.3 Senges fem disipliner

Senge blir omtalt som hjernen bak begrepet «lærende organisasjon». Han beskriver begrepet som en organisasjon hvor deltagerne sammen utvikler en evne til å skape et ønsket resultat. Han legger vekt på kollektive ambisjoner og at menneskene kontinuerlig lærer om hvordan man lærer sammen (Senge, 1990). Hans beskrivelse går rett inn i kjernen av det vi skal se på i denne oppgaven.

En lærende organisasjon handler om å vokse innenfra, og Senge beskriver fem viktige forutsetninger/disipliner for at en organisasjon skal vokse og utvikle seg.

Personlig dyktighet: Man skal ha evnen til å se visjoner for fremtiden og samtidig kunne være realistisk i forhold til det man gjør i dag. Et ståsted hvor man kontinuerlig undersøker og utvikler personlig visdom, målretter energien, utvikler tålmodigheten og evnen til å tenke objektivt og analytisk. Man bygger visjonene på fornuft og intuisjon samtidig som man vurderer den utviklingen man ønsker opp mot de ressursene dette krever.

Mentale modeller: Man skal utvikle en forståelse ved å se på og teste de grunnleggende oppfatningene det daglige arbeidet bygges på. Deretter drøfter man oppfatningene og blir enige om å holde på de eksisterende oppfatningene eller jobbe med å utvikle nye. Sammen skaper kollegiet på den måten felles mentale modeller som de bygger det videre arbeidet på. Gamle mentale modeller kan hindre endring og nye omforente modeller kan fremmeve endring.

Felles visjon: En forutsetning for å få til en felles visjon er at alle er åpne om sine personlige verdisett. Slik kan man gjennom prosesser tilpasse og innarbeide de ulike verdisettene som til slutt ender i en felles visjon; et felles bilde av fremtiden. Senge mener at en slik prosess må få

utvikle seg selv og ikke tvinges på fellesskapet. Med et felles bilde av fremtiden skapes det en høyere toleransegrense for eksperimentering og feil under utprøvinger.

Team-læring: Gjennom dialog kan man sammen reflektere seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter. Poenget med team-læring er å skape en innsikt som enkeltpersoner ikke kan klare alene. Sammen styrker man kapasiteten til medlemmene.

Systemisk tenkning: For å utvikle en helhetlig tankegang og se sammenhenger og mønstre, trengs det systemisk tenkning. Her tenker man at det er viktig å ha en forståelse av at det i en skole er ulike faktorer som virker inn på det daglige arbeidet. Det handler her om både interne og eksterne faktorer som påvirker helheten og delene både i og utenfor skolen.

Senge mener at teorien kun fungerer, og at man kun klarer å utvikle en lærende organisasjon, dersom skolen har et velfungerende fellesskap mellom lærere, elever, foreldre og lokalmiljø. Ledelsen må være åpne for lærernes synspunkter og ønske å ha dem med i prosessen, og lærerne må være villige til å reflektere over egen praksis og muligens endre den. Alle må ses på som ansvarlige i skolefellesskapet. Dette er tanker som også lar seg forene med den demokratiske ledelsespraksisen vi baserer denne oppgaven på.

2.1.4 Robinsons fem dimensjoner og tre lederferdigheter

Robinson skriver i sin bok «Elevsentrert skoleledelse» fra 2015 om fem dimensjoner ledelsen bør ha fokus på når de skal drive med skoleutvikling:

- Å fastsette mål og forventninger
- Å bruke ressurser strategisk
- Å sørge for undervisning av høy kvalitet
- Å lede lærernes læring
- Å sørge for et velordnet og trygt læringsmiljø for personale og elever

Vi skal kommentere noen av dimensjonene her. Den første dimensjonen, som er å etablere mål, forventninger og visjoner, kan lett bli tomme ord hvis ikke ledelsen er opptatt av å motivere de som må gjøre en innsats for faktisk å oppnå disse målene (Robinson, 2015). For å skape denne motivasjonen må alle få en personlig tilknytning til målene, se viktigheten av måloppnåelse samt ha en tro på at de har evnen til å oppnå målet. Målene og visjonene må være mulige å oppnå, men være så langt unna nåværende situasjon at de ansatte ønsker å

skape endring. Visjonen for organisasjonen må i tillegg være oppstått gjennom kollektiv diskusjon fremfor å bli påtvunget av den enkelte leder. Senge (1990) støtter Robinson her, og sier at dersom visjonen er god og oppnåelig, vil mennesker utvikle seg og lære. Ikke fordi de blir bedt om det, men fordi de ønsker det. Han sier videre at en visjon skapt i fellesskap utløser energi hos personalet.

En annen av disse dimensjonene er å lede lærernes læring og utvikling. Skolens mål er å fremme elevenes læring. Robinson (2015) mener at den mest effektive måten å gjøre dette på, er å fremme og delta i den profesjonelle utviklingen til lærerne. Forskning viser at lederen er en viktig modell for lærerne; hvis lederen modellerer viktigheten av læring, vil lærerne gjøre det samme. Ledere kan delta i samtaler med personalet og vise at de verdsetter arbeidet ved å veilede dem og gi støtte i utfordringer. Robinson fremhever viktigheten av den kollektive læringen, og støtter Senge når han snakker om team-læring og kollektive prosesser som avgjørende dersom læring skal oppnås. Robinson hevder at god refleksjon hos lærerne kun kan oppnås gjennom en kollektiv innsats. Det er vanskelig å kritisere egen praksis, og fellesskapet kan hjelpe alle til å se bort fra egne begrensninger og antagelser. Kollektiv innsats handler også om å ansvarliggjøre den enkelte lærer. Alle har et ansvar ikke bare for egen praksis, men også for kollegers praksis. Hun hevder videre at den mest effektive måten ledere kan fremme kollektivt ansvar på, er ved å sørge for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper lærere med å lykkes.

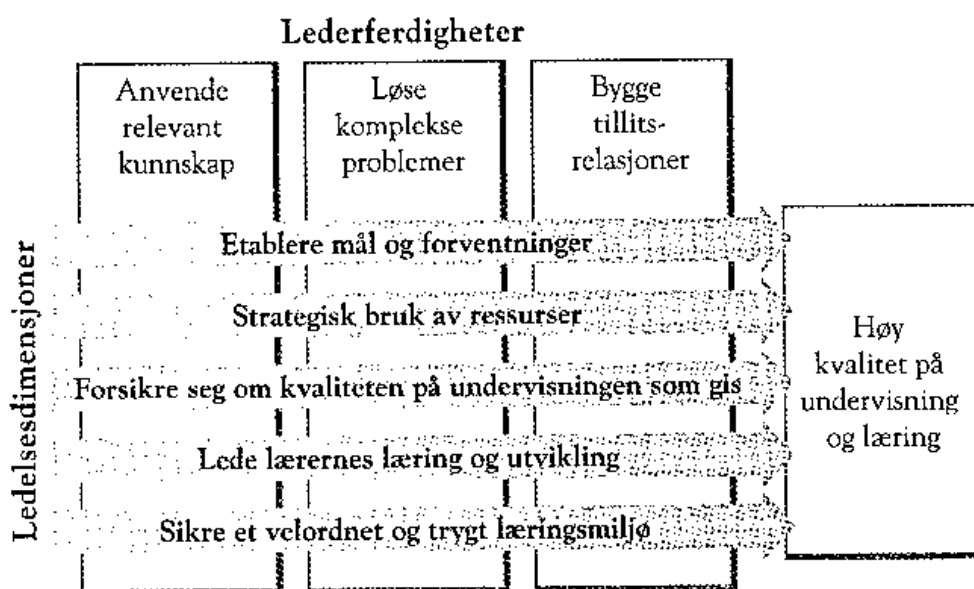
Som leder skal du være forberedt på at ikke alle lærerne ønsker den samme utviklingen som du selv gjør. Robinson (2015) tar for seg lederes beskrivelse av lærere som er «motstandere av endring». Robinson råder ledere til å legge vekk denne beskrivelsen, og heller betegne lærernes motreaksjoner som «teoretisk uenighet». Med teori mener hun her lærernes handlingsteori, altså de verdiene og synspunktene som forklarer lærerens handlinger. Her ligger også hensikten bak handlingene sterkt. Når lederen forstår lærerens handlingsteori, kan de sammen komme frem til en beslutning om endring eller en beslutning om å ikke endre nåværende praksis. Den motsatte strategien er at lederen omgår lærerens handlingsteori, noe som fører til at læreren føyer seg etter lederens teori eller motstår lederens teori. Robinson anbefaler førstnevnte strategi; å engasjere lærerens handlingsteori og sammen komme frem til en løsning.

For å kunne anvende de fem dimensjonene, mener Robinson (2015) videre at lederen trenger følgende ferdigheter:

- Å anvende relevant kunnskap
- Løse komplekse problemer
- Bygge tillitsrelasjoner for å lykkes

Å anvende relevant kunnskap innebærer at lederen har tilgang på kunnskap om hvordan lærere lærer og hva som fremmer læring hos lærerne. Denne kunnskapen må ledelsen anvende når de går inn i beslutningsprosesser og jobber med skoleutvikling. Videre er lederens evne til å løse komplekse problemer viktig når det oppstår uenigheter blant personalet samt når ledelsen selv møter motstand. Målet er å finne en løsning som i tilstrekkelig grad tilfredsstiller viktige betingelser. Selv i en demokratisk ledelsespraksis må det til slutt tas en beslutning, og vi kan si at selv om evnen til kollektiv problemløsning er vesentlig for å få arbeid gjort i skolen, er det til sist lederens oppgave å fatte en beslutning etter at alles synspunkter er hørt og tatt hensyn til. Skoleleder er til slutt avhengig av tillit fra sine medarbeidere. Tillit er basert på ulike kvaliteter, som respekt, vise personlig omsorg, kompetanse og integritet (Robinson, 2015).

Hvordan de fem dimensjonene og de tre lederferdighetene henger sammen, vises i figuren under. Denne figuren gir et godt bilde på hvordan en leder anvender sine ferdigheter i de ulike dimensjonene, noe vi kommer tilbake til i konklusjonen vår senere i oppgaven.



Figur 3: Sammenhengen mellom fem dimensjonene og de tre lederferdighetene (Robinson, 2015)

Kollektiv innsats er som nevnt vesentlig for å lykkes i utviklingsarbeid, og samtidig vesentlig for å ha demokrati på arbeidsplassen. Lærere som samarbeider vil kunne ta felles ansvar for å nå felles mål. Utfordringen ligger i å skape felles refleksjon og unngå at lærerne forsterker hverandres negative synspunkter (Lipman, 1997). Dersom man legger til rette for et profesjonelt læringsfellesskap, kan dette fellesskapet bidra til at den enkelte ikke ser begrensninger, men muligheter. Her møter vi igjen Robinson (2015), som hevder at lærernes læringsprosesser må ses på som en kollektiv innsats snarere enn en individuell innsats. Skolens utvikling baserer seg på lærernes læring. Effektiv læring hos lærerne er et resultat av kollektiv innsats som omfatter at hver person tar sitt ansvar for det som skal utvikles. Lederens ansvar er å sørge for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper lærerne med å lykkes.

2.1.5 Vygotsky om mediering

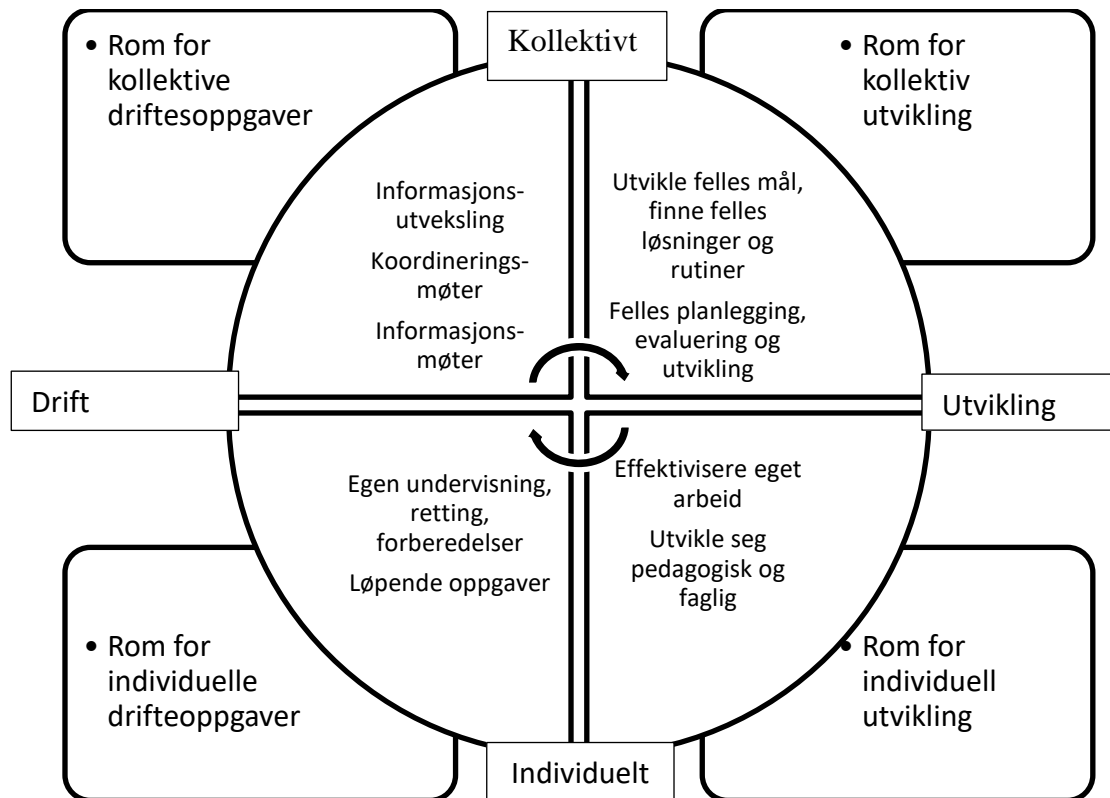
En annen teoretiker som var opptatt av kollektiv refleksjon, var Vygotsky. Han introduserte begrepet mediering i 1978, og han hevder at språket er det viktigste medierende verktøy vi har. Diskusjoner kan mediere handling på tre ulike måter; skape felles forståelse, få alle til å rette oppmerksomheten mot samme mål og tilrettelegge for fysiske handlinger hvor deltakerne har mulighet til å nå målet. Vygotsky bruker også begrepet “den nærmeste utviklingssonen” til et menneske, som forteller at alle har et utviklingspotensiale som kan utløses i den rette konteksten dersom betingelsene for læring er til stede. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom det en person kan få til alene og det vedkommende kan få til i samarbeid med signifikante andre (Skrøvset, 2008).

For å jobbe med denne type utfordringer, bør en leder være bevisst på tanken bak sitt lederskap. Her blir da demokratisk ledelse et arrangement og en arena for kollektiv meningsdannelse og beslutninger fattes ved hjelp av argumentenes overbevisningskraft (Møller, 2004).

2.1.6 Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse

Skolen vi har undersøkt, støtter seg på Irgens’ (2010, side 125) teori og modell «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse». Denne teorien handler om hvordan skoler kan oppnå en balanse i spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse og løpende oppgaver og utvikling. Sagt med andre ord handler dette om hvor mye tid og ressurser skolen

skal bruke på drift og hvor mye tid og ressurser skolen skal bruke på utvikling samt spenningsforholdet mellom kollektivt arbeid og individuelt arbeid. Modellen under viser denne teorien:



Figur 4: Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (2010)

Denne modellen og teorien kan jammføres med Senge og hans fem disipliner for en lærernde organisasjon fra 1990. En av hans dimensjoner er den personlige egnetheten, og i dette utviklingshjulet finnes det rom for individuell utvikling. Samtidig er det som hos Senge størst vekt på den kollektive innsatsen og det å se skolen som en del av en større organisasjon.

2.1.7 Roalds kunnskapsutviklende møter

I forhold til skolen vi har undersøkt har vi blant annet vektlagt møtearenaer som et sted der blant annet kommunikasjon mellom ledere og ansatte foregår. I tillegg er møtene viktig i arbeidet med å drive fram et pedagogisk utviklingsarbeid. Vi har derfor tatt med Roalds (2012) 12 punkter for kunnskapsutviklende møter:

- Medskapelse fremfor medbestemmelse: alle deltakere er forberedt på å komme med konkrete innspill på møtet, og alle får ordet etter hverandre
- Spørsmål framfor forslag: møteinnkallingen består av problemstillinger som deltakerne skal forberede seg til før møtet
- Bevisst utelate motforestillinger i søksfasen: alle får komme med idèer og refleksjoner før man kritisk gjennomgår innspillene
- Jakte på sammenhenger mer enn årsaker: se skolen som den komplekse organisasjonen den er og ikke bare se etter enkeltstående årsaker til utfordringen
- Positive erfaringer før negative erfaringer: være bevisst på å hente fram de positive vurderingene før de negative
- Møteledelse på omgang: det kan styrke kunnskapsutviklingen at møteledelse og sekretærarbeid går på omgang
- Heterogene arbeidsgrupper: utviklingsprosesser kan bli mer dynamiske dersom arbeidsgruppen er satt sammen av deltakere på tvers av de faste enhetene
- Prioritering framfor avstemming: det kan være mer effektivt at forslag til tiltak prioriteres framfor å stemmes over
- Milepæler og ansvarsfordeling: underveisvurderinger med faste milepæler og klar ansvarsfordeling kan være vel så viktig som sluttvurderinger som kommer for sent for kursjustering.
- Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling: endringskapasiteten i et personal øker hvis det er flere som har vært på kompetanseutvikling og samlet kommer med tilbakemeldinger, i tillegg til at tilbakemeldingene omhandler hva de selv har blitt inspirert av og ønsker å prøve ut i egen praksis
- Pauserommet er ikke et bra arbeidssted: sosiale grupperinger i pauserommet danner ikke uten videre det beste utgangspunktet for skapende utviklingsarbeid.
- Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker: hvis man skal ha et bevisst forhold til utviklingsarbeid må man redusere tidsbruken på praktiske forvaltningsspørsmål

3 Metode

3.1 Valg av metode

Vi har valgt kvalitativ forskningsmetode for oppgaven vår. Årsaken til at vi valgte denne metoden er at vi ønsket å få frem informantenes egne erfaringer og refleksjoner. Kvalitativ forskning er forbundet med nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og ved å benytte intervju kan vi oppnå en forståelse av hvilke sosiale fenomener som gjelder (Thagaard, 2013). Vi ønsket å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplevde en bestemt situasjon og prosess, og hvordan de reflekterer over egen rolle, erfaringer og opplevelser.

I dette kapittelet vil vi først skrive litt om forskningsmetode generelt før vi presenterer kvalitativ forskningsdesign og det kvalitative forskningsintervjuet slik det beskrives av henholdsvis Maxwell (2013) og Kvale og Brinkmann (2015).

Mot slutten av kapittelet vil vi redegjøre for vårt eget forskningsprosjekt og våre betraktninger rundt gjennomføringen. Her kommer vi inn på validitet, etiske dilemmaer og vår egen forskerrolle samt dennes betydning for resultatet av forskningen.

3.2 Generelt om forskningsmetode

En metode er en fremgangsmåte eller et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Metoden skal besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt (Kleven, 2014). Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). Metodelæren skal gi en oversikt over konkrete fremgangsmåter og teknikker som kan brukes for å få sikrest mulige svar på empiriske spørsmål.

Det skilles mellom to hovedformer for metodisk tilnærming; kvalitativ og kvantitativ metode (Thagaard, 2013). Kvalitativ metode går i dybden og du undersøker færre personer, mens kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall. For vår undersøkelse egner kvalitativ metode seg best, da den gir mye informasjon om få enheter og søker forståelse av sosiale

fenomener. Den åpner for en større nærhet til deltakerne og gjør at vi kan tolke og analysere det deltakerne sier.

3.3 Kvalitativ forskning

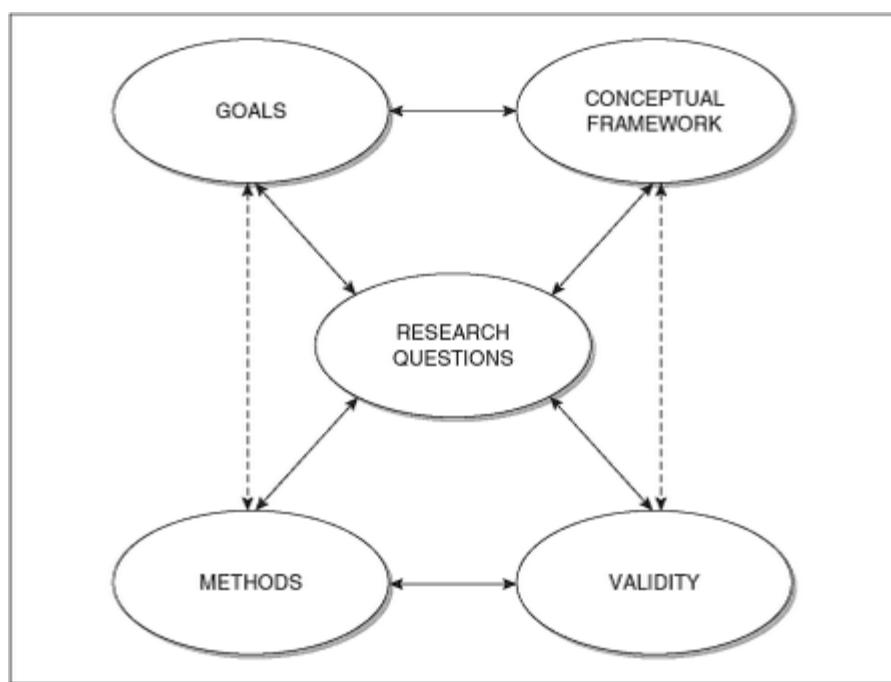
Den kvalitative metodens egenart er den nære kontakten mellom forsker og kilder. Ved at vi går i dybden innenfor et bestemt tema, vil vi kunne få fyldige opplysninger om temaet som skal studeres. Gjennom innsamlingen av data er det forskerens rolle å få en dyp forståelse av det som skal studeres, og i Norge har kvalitative studier en lang historie (Thagaard, 2013). Eilert Sundt viste i 1976 betydningen av observasjon og intervju for å få kunnskap om de temaene han var opptatt av, da kvalitativ metode er godt egnet for å få innblikk i hvordan mennesker tenker og reflekterer rundt et tema.

Intervju og deltakende observasjon er de to mest brukte metodene innenfor kvalitativ metode. Gjennom intervju kan du få informasjon om en persons opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Observasjon egner seg best når du skal studere menneskers adferd og hvordan de oppfører seg i forhold til hverandre (Thagaard, 2013). I tillegg til disse to metodene, innbefatter kvalitativ metode også dokumentanalyse eller analyse av et videoopptak.

Et fellestrekk mellom alle de nevnte metodene, er at resultatet presenteres i form av tekst. Thagaard (2013) peker på det faktum at når forskeren presenterer resultatene, blir fortolkning et viktig tema. Gjennom prosessen har forskeren en særdeles viktig rolle, og de relasjonene forsker skaper med kildene, kan være avgjørende for kvaliteten på resultatet. Dette arbeidet innebærer en del etiske dilemmaer for forskeren, samt hvordan han kan styrke eller svekke validiteten på sitt arbeid. Dette kommer vi nærmere tilbake til senere i kapitlet.

3.3.1 Kvalitativ forskningsdesign

Maxwell (2013) har utarbeidet et anerkjent og interaktivt forskningsdesign. At det er interaktivt innebærer at alle delene i designet avhenger av hverandre, og endrer du en av komponentene, påvirker dette også de andre komponentene. Designet er fleksibelt og består av fem komponenter:



Figur 5: Maxwells interaktivt forskningsdesign (2013)

Innenfor hver komponent må forskeren stille seg ulike spørsmål og være bevisst på noen problemstillinger.

Goals (mål): Her defineres hva som er målene for studien og hvorfor temaet er verdt å studere nærmere samt hva som skal klargjøres og hvorfor andre skal være interessert i resultatene.

Conceptual framework (teoretisk ramme): Her klargjøres og støttes temaet av ulike teorier og annen forskning som er gjort. Her redegjøres også for personlige erfaringer forsker tar med seg inn i studien.

Research questions (forskningsspørsmål): Dette er kjernen i designet, og gjennom intervju kan du bedre forstå temaet og personene involvert i studien. Her redegjøres det for hva det er ved disse personene du ønsker å finne ut av, og spørsmålene står i direkte sammenheng med hverandre og med temaet.

Methods (metoder): Problemstillingen er premissgivende for valg av metode for forskningen. Hvordan dataen skal analyseres kommer inn her.

Validity (validitet): Dette er en viktig del av forskningen, for her drøftes styrker og svakheter ved undersøkelsen og du må redegjøre for hvordan du kan ta feil samt hvorfor andre skal tro på dine funn. Et kritisk blikk på egen forskning.

Vi bruker Maxwell sitt design som retningsgivende i vår oppgave. Det er viktig at alle deler av oppgaven ses i sammenheng, og at vi klarer å vise den «røde tråden» fra problemstilling til konklusjon.

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å produsere kunnskap, og intervjuet og intervju spørsmålene er avgjørende for resultatet av undersøkelsen.

Forskningsintervjuet har en åpen struktur, og dette er ifølge Kvale & Brinkmann både en fordel og en ulempe. I og med at det ikke finnes noen prosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, skal forskeren være meget bevisst på utførelsen av intervjuet og hvilke spørsmål som stilles. Forskeren bør være bevisst på årsaken til at intervju er valgt som metode og kunne begrunne det valget overfor seg selv og de involverte. Intervjuet er en fordel når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring. Vi kan sjekke ut dette med det lille spørreordet *hvordan*; vi kan undersøke og finne ut hvordan noe oppleves av en person. Skal vi tro Kvale & Brinkmann, egner ikke intervjuer seg noe særlig i komparative studier. Et eksempel her er å bruke en kontrollgruppe av menn for å teste en hypotese om kvinners tankegang.

Selv om det ikke finnes noen standardprosedyrer eller regler for intervjuet, har Kvale & Brinkmann utarbeidet sju stadier i en intervjuundersøkelse for å holde fokuset til forskeren oppe samt reflektere over valg av metode. Dette beskrives som en lineær utvikling gjennom syv faser, helt fra en opprinnelig idè til en ferdig rapport. Ved å følge disse stadiene, kan forskeren holde fokus og beholde sin opprinnelige tanke gjennom hele prosessen. Vi har valgt

å følge disse sju stadiene gjennom vår undersøkelse og frem til ferdig rapport samtidig som vi har Maxwell sin modell som rettesnor slik at alle delene i oppgavene ses i sammenheng.

1. **Tematisering** – her planlegges formålet med undersøkelsen og hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmålene klargjøres. Vår undersøkelses «hva» er demokratisk ledelse, som da er tema for vår oppgave, og målet var et ønske om å finne ut om man som leder virkelig kan drive utviklingsarbeid med en demokratisk lederstil. Vi definerte begrepet demokratisk ledelsespraksis flere ganger før vi landet på den vi har valgt å bruke i oppgaven. Problemet med vårt valgte tema er at det finnes så mange former for demokrati i teorien, og vi måtte skrive en definisjon som vi mente passet inn i skolesammenheng og som var mulig å gjennomføre på en skole. Vår undersøkelses «hvorfor» handler om å selv bli en bedre leder og veilede andre skoleledere slik at de bedre kan jobbe demokratisk med sitt personale. Vi ønsket å finne ut om det faktisk er mulig å være en demokratisk leder og lede en skole og et prosjekt hvor medarbeiderne blir hørt og sett og får medbestemmelse. Spørsmålet «hvorfor» handler for oss også å finne ut hva som taler mot en slik ledelsespraksis. Gjennom undersøkelsen søkte vi erfaringer, og vi kan muligens bruke disse erfaringene i vår egen hverdag når vi på egen skole skal starte en prosess. Spørsmålet «hvordan» besvarer vi ved å gjøre et kvalitativt forskningsintervju som vi beskriver nærmere senere i dette kapitlet.
2. **Planlegging** – god planlegging er viktig for å finne svar på de spørsmålene vi er ute etter. Hvilke personer er det hensiktsmessig å intervju? Vi planla godt for å finne ut hvem som best kunne gi oss den kunnskapen vi søkte, og fant ut at det måtte være fra personer som hadde vært gjennom en prosess som skulle være demokratisk og få dem til å reflektere rundt dette sammen med oss. Vi ønsket å finne ut om det var mulig å drive en demokratisk ledelsespraksis på en skole, så intervjupersonene måtte være noen som hadde vært på skolen i lang tid og som var involvert i den daglige driften. Vi skrev en forespørsel til NSD (norsk senter for forskningsdata) vedrørende om prosjektet måtte meldes til dem i forhold til behandling av personopplysninger. Vi fikk tilbakemelding om at vår behandling av personopplysninger tilsa at vårt prosjekt ikke måtte meldes. Mer av planleggingen og gjennomføring av intervjuene beskriver vi i neste kapittel.

3. **Intervjuing** – det viktige for oss her var gode avtaler om tid og sted samt at vi som forskere stilte forberedt og hadde med det vi trengte for å gjennomføre intervjuene. Vi måtte være våkne og lyttende slik at vi fulgte intervjuguiden og i tillegg stilte oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig.
4. **Transkribering** – intervjuene ble skrevet om fra tale til skriftlig tekst. I og med at vi hadde intervjuene på lydopptak, kunne vi få en nøyaktig og korrekt transkribering. Vi kunne lytte på et opptak flere ganger. Fordelene med lydopptak er mange, og under selve intervjuet kunne vi konsentrere oss om intervjupersonen og hva denne sa i stedet for å gjøre notater. Dette ga oss en bedre mulighet å stille oppfølgingsspørsmål. Utfordringen med transkribering er tidsbruken. Det er en tidkrevende oppgave, spesielt når alt skal refereres ordrett. Vi tenkte på dette mens vi gjennomførte intervjuene; at vi skulle avbryte intervjupersonen minst mulig og ha færrest mulig småkommentarer innimellom. En annen utfordring med transkribering fra tale til skriftlig tekst er at et intervju er et sosialt samspill, og for eksempel stemmeleie og kroppsspråk kan ikke gjengis (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig gir transkribering en mye bedre oversikt over intervjuet enn kun å bruke lydopptaket i det videre arbeidet.
5. **Analysering** – her avgjør vi hvilke analysemetoder som er mest hensiktsmessige i vårt prosjekt. Vi valgte å analysere empirien vår opp mot forskningsspørsmålene våre, og brukte disse som rettesnor i analysearbeidet vårt.
6. **Verifisering** – handler om funnernes pålitelighet og validitet. Har vi klart å undersøke det vi ønsket å undersøke? Hvorfor skal folk tro på det vi skriver? Validitet kommer vi tilbake til senere i kapittelet
7. **Rapportering** – undersøkelsen munner ut i et skriftlig produkt, i vårt tilfelle en masteroppgave.

3.3.3 Koding

Vi valgte å kode intervjuene ved hjelp av en begrepsstyrt kodingsstrategi, noe som betyr at vi allerede hadde utviklet kodene før vi analyserte datamaterialet. Vi delte kodingen inn i fire kategorier. Kodene vi brukte sto i direkte sammenheng med våre forskningsspørsmål:

- Pedagogisk utviklingsarbeid
- Demokratisk ledelsespraksis
- Påvirkningsmuligheter på egen arbeidsplass
- Kommunikasjon mellom leder og personal

Utfordringen vi møtte ved disse kodingskategoriene var at flere utsagn passet inn under flere utsagn. Vi måtte derfor ta et valg i forhold til hva vi skulle skrive om hvor for å ikke gjenta oss selv for mye.

3.4 Valg av skole og informanter

Som nevnt tidligere er vårt hovedtema demokratisk ledelsespraksis og hvordan en skole kan drive pedagogisk utviklingsarbeid gjennom en slik ledelsespraksis. Gjennom samtaler med ulike skoleledere fant vi en skole som har drevet et pedagogisk utviklingsprosjekt. Rektor der informerte oss om at lærerne hadde vært med på prosessen i forhold til valg av prosjekt og ledelsen hadde vært tilretteleggere. Dette virket veldig interessant, og i tråd med vår problemstilling ønsket vi å forske på organiseringen av dette prosjektet på denne skolen. Rektor ved skolen informerte om at intensjonen med prosjektet var at hele prosessen skulle være demokratisk, og at lærerne sammen skulle finne et tema de ønsket å utvikle seg innenfor. Lærerne ved skolen jobber i team. Ledelsen består av en rektor og to undervisningsinspektører.

Skolen vi har undersøkt har gjennomført et pedagogisk utviklingsprosjekt. Rektor på skolen har fortalt at da tema for prosjektet skulle velges, var lærerne medbestemmende. Ledelsen fungerte kun som tilretteleggere. Vi har undersøkt hvordan prosjektet ble gjennomført og hvordan ledelsen organiserte prosjektet.

3.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

En viktig del av planleggingen var å velge ut informanter. Vi ønsket å intervju noen lærere som hadde jobbet ved skolen gjennom hele prosessen. Dette for å få et bredt grunnlag og se prosessen fra flere vinkler. Vi ønsket også å intervju nåværende rektor ved skolen. Hun jobbet som inspektør da prosessen ble gjennomført, men hadde fulgt det hele fra et lederperspektiv. Vi ønsket å se om det var samsvar mellom lærere og ledere i deres opplevelse av den demokratiske dimensjonen av gjennomføringen, noe som kan oppleves ganske ulikt ut fra ståsted i organisasjonen. Vi skrev til skolen og informerte om vår oppgave og hva vi ønsket å undersøke, og fikk raskt positivt svar fra rektor, tillitsvalgte samt tre andre lærere som ønsket å uttale seg. Den ene læreren jobber nå som undervisningsinspektør ved skolen, men var lærer under prosjektet.

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg, og for vår del ville det vil si at vi valgte deltakere som har egenskaper og kvaliteter som er strategiske og som passet til vår problemstilling og oppgavens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013). Disse personene mente vi kunne gi oss bred kunnskap om vårt tema, da de hadde opplevd prosessen på nært hold slik at vi kunne få frem deres refleksjoner og følelser. Vi mente også at disse personenes erfaringer ville gi oss grunnlag for å utforske teoretiske perspektiver innenfor demokratisk ledelse og organisasjonsutvikling. En svakhet når det gjelder denne type utvelgelse, er at det kun er de personene som mener de har evne til refleksjon som melder seg på. Thagaard peker på at personer som er trygge på seg selv og tilfredse med sin livssituasjon lettere kan melde seg på enn andre. Disse personene har ikke noe problem med at andre får innsyn i deres hverdag og synspunkter. Det vi måtte være bevisst på hele veien var om disse skjevhetene kunne ha en innvirkning på validiteten i undersøkelsen.

Vi startet med å velge tema og hvilken skole vi ville studere, og derfra planla vi hvilke personer det var mest hensiktsmessig å intervju før vi utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Den kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller inneholde detaljerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte en semistrukturert intervjuguide som inneholdt en oversikt over temaer vi skulle belyse samt noen forskningsspørsmål vi ønsket svar på. Helt fra starten var vi åpne om hva vi ønsket svar på. Vi planla intervjuene både med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon; tematisk med hensyn til produksjon av kunnskap og dynamisk med hensyn til den interpersonale relasjonen i intervjuet. Ifølge Kvale & Brinkmann er det denne

dynamikken som skaper et godt intervju. I våre intervjuer var den tematiske dimensjonen «hva» hovedtemaet vårt i oppgaven: demokratisk ledelsespraksis. Den dynamiske dimensjonen handlet om temaets «hvordan». Vi ønsket å avdekke personenes opplevelse og refleksjoner rundt hvordan en prosess ble drevet demokratisk, og ville se om prosessen fulgte våre betingelser for demokratisk ledelsespraksis. Her var det viktig at vi stilte åpne spørsmål slik at personene kunne fortelle fritt om egne opplevelser og erfaringer. Vi tilpasset spørsmålene utfra hvilken person vi intervjuet. Vi ville passe på at spørsmålene vi stilte var åpne, for ifølge Thagaard (2013) inviterer åpne spørsmål personen til å fremme egne synspunkter og erfaringer. Ledende spørsmål representerer motsetningen; her kan intervjupersonen raskt svare seg enig eller uenig med forskeren, og kan også skape forventninger hos intervjupersonen om hva forskeren ønsker å høre. Spørsmålene skulle heller ikke være for generelle, da dette kan oppleves som en distanse til intervjupersonen og dennes virkelighet. Dersom et spørsmål var generelt, fulgte vi opp med konkrete spørsmål om hendelser som de kunne relatere seg til og fortelle om egne erfaringer. Det vi visste, var at spørsmål som åpnet for at de kunne fortelle fritt om eget arbeid og egne meninger, ville gi oss mest kunnskap og innblikk i opplevelsen. Vi knyttet derfor spørsmålene om demokratisk ledelsespraksis til den konkrete prosess skolen hadde vært gjennom de siste tre årene. Gjennom å ha denne type intervjuguide, ble samtalene med intervjupersonene den mest engasjerende fasen i undersøkelsen, i og med at vi her fikk personlig kontakt og kontinuerlig innsikt i personenes livsverden. Dette gjorde intervjuet spennende og berikende, og intervjuet var preget av åpenhet ved at vi kunne endre rekkefølgen på temaer og spørsmål. Her finner vi igjen Maxwell (2013) og hans forskningsdesign; senteret for undersøkelsen er intervjuet. Vi kunne forfølge svarene vi fikk og stille oppfølgingsspørsmål for å få et bredere innblikk i historiene som ble fortalt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et eksempel på ett av våre forskningsspørsmål:

Hvordan er kommunikasjonen mellom leder og personalet?

Her hadde vi oppfølgingsspørsmål som for eksempel:

Hvilke møtearenaer har dere i personalet?

Hvordan opplever du at personalet er med på de beslutninger som tas?

Vi gjennomførte totalt fem individuelle intervjuer; nåværende rektor, nåværende undervisningsinspektør, tillitsvalgt samt to lærere som hadde vært med gjennom hele prosessen. Intervjuene foregikk på den aktuelle skolen innenfor arbeidstiden. Vi satte av en time per intervju, og alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Dette etter samtykke fra intervjupersonene. Fordelen med å ta opp intervjuene på bånd, var at vi da i ro og fred i etterkant kunne lytte gjennom flere ganger og oppdage sammenhenger og refleksjoner vi ville gått glipp av ved kun å høre historiene under selve intervjuet (Thagaard, 2013). Vi noterte svært lite underveis i intervjuene, kun hvis vi kom på oppfølgingsspørsmål som vi ikke hadde tenkt ut på forhånd. Dersom vi kun hadde fokusert på notater under intervjuene, ville det vært vanskelig å få med seg alt som ble sagt, nettopp fordi vi ikke kunne klart å få skrevet det ned raskt nok.

3.5 Vår forskerrolle og etiske retningslinjer

Da vi skulle gjennomføre forskningsintervjuene, var det mange etiske dilemmaer som dukket opp og som vi måtte være bevisst på gjennom hele prosessen. Det er ulike etiske spørsmål vi måtte stille oss i begynnelsen av undersøkelsen, som for eksempel hvilke fordelaktige konsekvenser studien ville ha for deltakerne og om de veier opp for ulempene. Vi ønsket å sikre deltakernes konfidensialitet, og informerte om at vi så langt det lot seg gjøre, skulle skjule deres identitet i den ferdige rapporten. Samtidig så vi et nytteperspektiv ved å gjennomføre denne undersøkelsen med deltakerne. Vi skulle analysere en prosess skolen hadde vært gjennom og som hadde gitt lærerne både positive og negative erfaringer. Hovedtemaet vårt er demokratisk ledelsespraksis, og ved å få frem lærernes refleksjoner og historier rundt hvordan dette fungerte, kunne vi bidra til å bedre demokratiet for skolen ved en senere og liknende prosess. Dette er et perspektiv vi tenkte gjennom og tenkte at potensielle fordeler for deltakerne kunne veie opp mot risikoen for å skade deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forskere var det vår oppgave og ansvar å reflektere gjennom denne problemstillingen.

Det første vi gjorde var å innhente informert samtykke fra de personene vi ønsket å intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde vi ved å sende en mail til skolen hvor vi informerte om hensikten med oppgaven vår og hva vi ønsket å undersøke. Vi redegjorde her for formålet og klargjorde at vi ønsket oss frivillig deltakelse og at de når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen. Vi redegjorde for at alle deltakere ville forbli anonyme, og at vi kun ville

bruke resultatene til vår masteroppgave. Vi merket oss tidlig at deltakerne ønsket å være anonyme, og dette ønsket måtte vi ivareta. I og med at vi skulle intervjuer voksne personer, holdt det med å innhente samtykke fra intervjupersonene selv.

Et annet begrep vi tenkte gjennom, var den distanserte nærhet. Her handlet det om hvor mye åpenhet vi skulle legge opp til. Vi støtter oss her på Kvale & Brinkmann, som minner oss om at vi er forskere og ikke venner med deltakerne, og at vi måtte være bevisst på at deltakerne kunne gi oss informasjon som de senere ville angre på at de hadde gitt. Åpenhet og tillit er vesentlig for å oppnå gode refleksjoner hos intervjupersonen, men det er en balansegang der som vi måtte være bevisste på. Vi som forskere er det viktigste redskapet til å innhente kunnskap til undersøkelsen, og vår integritet, ærlighet og erfaring er avgjørende faktorer. Vi måtte sørge for at de rapporterte resultatene var så valide og fullstendige som mulig, og vi måtte konkludere med god gjennomsiktighet.

Vår uavhengighet til intervjupersonene var viktig. Vi måtte forholde oss til personene på en profesjonell måte, noe som betyr at vi ikke skulle identifisere oss med deltakerne slik at dette påvirket resultatet og våre konklusjoner. Intervjuer kan bli svært personlig, og vi som forskere kunne fått en god kjemi med deltakerne og latt oss påvirke av dem. Da svekkes vår profesjonelle avstand, og våre konklusjoner kan preges av vår identifisering med deltakerne og at vi gjør deres perspektiver til våre egne (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Validitet

Validitet handler om årsaken til at andre skal tro på våre funn. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene og å stille spørsmål hele veien om vi faktisk undersøker det vi søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om.

I all kvalitativ forskning er det spesielt to forhold som kan true validiteten, og det er forskerens forutinntatthet og det at forskeren kan påvirke situasjonen. Dette støttes av Maxwell (2013). Utfordringen var å stille med et åpent sinn og være positivt nysgjerrige da vi gikk inn i undersøkelsen og spesielt under intervjuene. Dersom vi hadde en forutinntatthet om hvordan situasjonen var, kunne resultatet bli preget av vår subjektivitet. Dette kunne igjen påvirke vår konklusjon av studien.

I vår undersøkelse intervjuet vi nåværende rektor før vi intervjuet de resterende fire deltakerne. Dette gjorde at vi hadde med oss hennes uttalelser om hvordan prosessen og holdningene var da vi startet intervjuene med de resterende deltakerne. Hun hadde noen uttalelser som vi var spente på å høre lærernes oppfatning om, blant annet da rektor sa at ledergruppa ikke var en del av prosessen. Hun uttalte at lærerne skulle jobbe selvstendig med prosjektet, og at ledelsen skulle ha en mer tilbaketrukket rolle. Vi var spente her på hvordan lærerne opplevde ledelsen og dennes ansvar med å lede lærernes læring. Robinson (2015) påpeker ledelsens viktige rolle i lærernes læring, og vi ville se om vi kunne finne igjen hennes teori i skolens prosess.

Som forskere kunne vi påvirke situasjonen gjennom det vi valgte å si og gjøre. Her møter vi igjen Maxwell (2013), som hevder at vi har stor innflytelse på intervjuet, og en total eliminering av denne innflytelsen er umulig. Målet vårt var heller ikke å fjerne innflytelsen, men å forstå den og bruke den produktivt. Som forskere var vi ikke en direkte del av deltakernes verden og den virkeligheten vi skulle undersøke, og dette var en fordel for å unngå å påvirke intervjupersonene. Vi var oppmerksomme på å ikke stille ledende spørsmål, noe som kunne påvirket situasjonen mer. Ved å stille åpne spørsmål fikk vi deltakernes egne refleksjoner og historier, og vi mener at dette ga større validitet enn at vi gjennom ledende spørsmål fikk de svarene deltakerne trodde vi ville ha. På den annen side var det ikke alltid et mål å *ikke* påvirke situasjonen, men det er en ting vi måtte være bevisste på i forhold til validiteten av vårt resultat (Maxwell, 2013).

Maxwell er meget tydelig på viktigheten av validiteten i en studie. Validitet handler om de slutninger vi trekker ut av undersøkelsen og å finne ut hvordan våre resultater og konklusjoner kan være feil og hvorfor andre skal tro på våre funn. Bevisbyrden hviler tungt på oss som forskere, og vår oppgave var å styrke validiteten i vår undersøkelse. Våre metoder og prosedyrer garanterer ikke validitet, men de er med på å begrense validitetstrusler og øke kredibiliteten til våre konklusjoner (Maxwell, 2013). Dette kunne vi gjøre ved å følge en sjekkliste for validitet. Lista inneholder noen viktige strategier vi kunne bruke i dette henseende. Strategiene kunne ikke verifisere konklusjonene, men de kunne teste validiteten av dem. En av disse strategiene er å følge deltakerne over lang tid, gjennom å intervju dem på ulike stadier i prosessen og gi dem mulighet til å reflektere underveis og teste ut egne hypoteser og meninger. Slik kunne vi ifølge Maxwell også fått et rikere datamateriale å bygge våre konklusjoner på. Vi intervjuet to ledere og tre lærer, og vi intervjuet alle kun én gang.

For å sikre validiteten bedre, kunne vi fulgt skolen over tid og hatt intervjuer med flere og gjerne intervjuet de samme personene over tid. Våre konklusjoner baserer seg derfor på personenes historier og refleksjoner i dette ene intervjuet. På den annen side hadde vi forberedt alle godt på forhånd slik at de var klar over hva vi skulle snakke om på intervjuet. Slik kunne de mentalt forberede seg og ingen tema kom overraskende på. De hadde meldt seg frivillig fordi de ønsket å uttale seg om situasjonen. Dette ser vi som en styrke for vår validitet.

I vår oppgave har vi satt uttalelsene til personene opp mot hverandre og sett alle i en sammenheng. En strategi i Maxwell sin sjekklister er det å sjekke jevnlig med intervjupersonene en viktig del av validiteten. Det er viktig å få frem nyanser ved å utforske uttalelser som både støtter og ikke støtter våre konklusjoner. En fallgrube her er å ekskludere data som ikke støtter vår konklusjon, og dette var vi svært bevisst på gjennom analysen. Vi valgte da heller å skrive ned diskrepansen og la leseren selv evaluere fakta og trekke egne konklusjoner.

En annen strategi for å øke validiteten, er å benytte seg av triangulering, altså en kombinasjon av ulike metoder for å undersøke temaet. Vi benyttet kun intervju, da vi mente dette var mest hensiktsmessig i forhold til vår problemstilling. Grunnen til dette er at gjennom intervju og godt gjennomtenkte forskningsspørsmål, fikk vi frem deltakernes refleksjoner og tanker rundt prosessen samt den demokratiske ledelsespraksisen. I tillegg til dette kunne vi ha brukt spørreskjema som vi kunne sendt til flere lærere og involverte ved skolen. Samtidig ser vi at et spørreskjema ofte er lite nyansert og at det blir deltakerens tolkning av spørsmålene som avgjør svaret. I intervjuet kunne vi stille oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål for å nyansere og gå dypere inn i et tema. Vår konklusjon er basert på våre fem intervjupersoner og deres opplevelse og refleksjon rundt prosessen de var gjennom og generelt om den demokratiske ledelsespraksisen ved skolen.

Når dette er sagt, ser vi det som en klar styrke i vår undersøkelse at vi intervjuet både leder, tillitsvalgt og lærere. Dette mente vi ga oss et godt og nyansert bilde i forhold til opplevelsen av det aktuelle utviklingsprosjektet. Ved å se på leders opplevelse av den demokratiske siden ved gjennomføringen av prosjektet opp mot de ansattes opplevelse av den samme prosessen, tenkte vi at andre ledere vil kunne ha nytte av å lese vår undersøkelse i forkant av planlegging av egne prosjekt.

En mulig svakhet ved vår undersøkelse er at det er et lite utvalg av personer. Vi ønsket også å intervju han som var rektor på det tidspunktet prosessen startet. Han hadde ikke mulighet til å la seg intervju. Vi har som målsetning for denne oppgaven at den vil kunne brukes som et refleksjonsgrunnlag for skoleledere som ønsker å gjennomføre et prosjekt eller drive skoleutvikling gjennom en demokratisk ledelsespraksis. Oppgaven vår vil kunne bidra til at ledere er bevisst på hvordan lærere kan tenke, og at det ikke alltid er samsvar i oppfattelsen til de ulike partene i en prosess på en skole som ønsker å utvikle seg. Slik kan oppgaven gi viktig kunnskap og innsikt til både lærere og ledere i skolen.

4 Empiri og analyse

Vi har delt inn vårt empirikapittel etter forskningsspørsmål. Ut fra hvert forskningsspørsmål redegjør vi for funn i empirien. Avslutningsvis på hvert forskningsspørsmål foretar vi en analyse av den aktuelle empirien ved å se den opp mot aktuell teori.

4.1 Hvordan driver ledelsen fram et pedagogisk utviklingsarbeid?

I denne delen av empiri- og analysekapittelet skal vi se på hvordan de ulike delene av prosjektet om klasseledelse ble drevet frem og hvordan valgene ble tatt.

Nåværende rektor var inspektør på den tiden prosjektet startet, og hun fortalte at han som var rektor under starten på prosjektet, hadde jobbet mye med utviklingsarbeid før. Han anbefalte blant annet å bruke en ekstern prosessveileder, og sammen med denne prosessveilederen lagde ledelsen en prosjektplan. Slik startet prosjektet ved skolen.

Hun fortalte videre at det var en utfordring i starten. Med liten erfaring i å lede utviklingsarbeid, var det en utfordring å vite hvordan hun som leder skulle jobbe helhetlig og legge til rette for at skolen samlet skulle følge en plan. Tidligere hadde de ved skolen hatt flere satsingsområder pågående samtidig, så hun uttrykte at det var en utfordring å jobbe målrettet i dette prosjektet. Hun fortalte det på denne måten:

Så jeg hadde heller ingen erfaring med hvordan det var å jobbe målretta med noe og at det ble såpass styrende for valg av foredragsholder, planlegging av alle planleggingsdager og teammøter og av tiden vår, da. Jeg hadde ikke noe erfaring med det, så jeg tror at veldig få visste hva vi hva vi gikk til rett og slett.

Lærerne ble trukket inn i prosjektet relativt tidlig etter at ledelsen begynte med planene på høsten etter skolestart. Da var målet å se på verdigrunnlaget og utfra det lage en visjon som alle skulle enes om og som skulle være styrende for prosjektet. Rektor sa de brukte noen planleggingsdager på dette arbeidet, og at det i starten var en utfordring å se for seg hvilket omfang dette prosjektet ville ha. Reaksjonene fra lærerne var både positive og negative, og

hun mente dette kunne skyldes at også lærerne var vant til å ha flere satsingsområder på skolen samtidig. Det at de nå skulle jobbe helhetlig med ett prosjekt, skapte ulike reaksjoner hos lærerne. Hun utdypet ikke hvordan disse reaksjonene kom til uttrykk.

På spørsmål om lærerne fikk være med på å påvirke prosjektet, svarte rektor at lærerne valgte tema for prosjektet. Først hadde lærerne en idèmyldring over hvilke områder som var aktuelle for dem. Rektor fortalte at lærerne skulle gjøre denne jobben og at ledelsen var med for å legge til rette og lede prosessen. Videre viser materialet at lærerne skulle prioritere og stemme på idèene som var kommet inn. Lærerne jobbet her i grupper. Rektor utdypet ikke hvordan disse gruppene var satt sammen; om de jobbet sammen på trinn eller på tvers av trinn. De gikk rundt og så på plakater og stemte på det satsingsområdet de mente var best. Etterpå gikk gruppene sammen igjen og prioriterte to satsingsområder. Det endte opp med at alle gruppene hadde klasseledelse på toppen av lista. Rektor sa at det ble enstemmig avgjort at de skulle satse på klasseledelse. Tillitsvalgte uttrykte det på denne måten:

Det ble satt sammen grupper og man skulle diskutere forskjellige områder og hva vi ville satse på. Em, ja så, så videre var det sånn at det ble satt opp på plakater. Sånn som jeg husker det hva de forskjellige gruppene kunne tenke seg å jobbe med. Det var mange grupper som hadde satt opp det her med klasseledelse øverst og om det ikke sto som nummer en kunne det være nummer to eller nummer tre, og til sammen så ble det, ja det var destillatet av det arbeidet at vi burde satse på klasseledelse, ikke nødvendigvis på hvilken metode vi skulle bruke, men at det var et tema de fleste syntes det var ålreit å ha som satsningsområde.

Det var stor enighet blant informantene om at prosessen ble gjennomført på denne måten. Alle som ble intervjuet kom med lignende beskrivelse av hvordan tema ble valgt. Slik sitatet ovenfor viser, bekreftet tillitsvalgte at det var slik prosessen forløp og at klasseledelse var prioritert i alle gruppene.

Etter at tema var valgt, skulle utviklingsarbeidet settes i gang, og ledelsen måtte derfor tenke gjennom hvordan skolens ulike møtearenaer skulle brukes til dette arbeidet. Rektor uttalte at de aldri før hadde skilt drift og utvikling på møter før starten av dette prosjektet. Hun sa at etter de begynte med prosjektet hadde de ett teammøte i uka som bare var drift og ett

teammøte i uka som bare var utvikling. Hun fortalte at skolen begynte å bruke Irgens modell (2010) i sitt utviklingsarbeid, og at lærerne i tillegg til nytt tema skulle lære seg å bruke denne modellen og jobbe mer med utvikling. Rektor syntes skolelederens rolle i dette arbeidet var utfordrende, og dette uttrykte hun på følgende måte:

Jeg tenker at det å drive med kollektivt utviklingsarbeid, det å lære, det å gå fra et kollegium som har lite erfaring, jeg må si at vi var uerfarne på det området der. Og det å gå inn i et såpass. Jeg synes at det var veldig profesjonelt skissert og tenkt, både av prosessveileder og av rektor. Så var det likevel så stor avstand, altså. Jeg tror ikke vi begynte gradvis nok, liksom. Jeg tror vi bare gikk rett inn og snudde opp ned på – ikke arbeidstiden – men innholdet i arbeidet – bundne tiden som det het den gangen. Snudde opp ned på det!

Hun uttrykte at det vanskeligste var at alt gikk så fort og at overgangen for lærerne ble for stor. Hun syntes det var en utfordring å motivere lærerne til å tenke kollektivt og få alle med på å dra i samme retning og engasjere seg i prosjektet.

Rektor sa videre i intervjuet at de hadde planlagt å slutføre dette utviklingsarbeidet sommeren 2015, men gjennom medarbeidersamtaler fikk hun så gode tilbakemeldinger om at lærerne hadde «kost seg ordentlig i det opplegget her». Derfor valgte hun likevel å videreføre arbeidet høsten 2016, men på første fagforeningsmøtet den høsten kom det frem at mange, til tross for disse tilbakemeldinger til rektor, ikke ønsket å fortsette dette utviklingsarbeidet om klasseledelse. Videre sa rektor: «Folk tenkte seg litt om og det var ikke sånn at de ikke ønska utviklingsarbeid, men de ønska å gå tilbake litt mer, i og med at det er så mye nytt som skjer.»

Rektor uttalte at hun derfor ga hvert team en utviklingsplan og friheten til å velge ett tema de ønsket å jobbe med fremover. Hun sa at de skulle få skoleåret 2015/2016 til å velge fokusområde selv. Hvert team skulle utarbeide en plan for sitt tema og sitt arbeid, og ledelsen skulle gå inn og ha jevnlig samtaler med teamene underveis. Hun ønsket å utfordre teamene til å jevnlig legge frem sitt arbeid og sin prosess for resten av lærerne.

Når vi analyser denne empirien, ser vi at ledelsen startet arbeidet med å finne et felles verdigrunnlag og en felles visjon. Rektor nevnte at det ble satt en felles visjon. Senge (1990) er tydelig på at det å ha en felles visjon i forkant av et arbeid er avgjørende for både prosessen og produktet. En felles visjon danner grunnlaget for et felles bilde av fremtiden. En

bærekraftig visjon blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre. Målet med å skape en felles visjon er å holde på dette felles bildet av hvordan fremtiden ser ut. En felles visjon kan være oppløftende og oppmuntre til innovasjon. Viktigheten i denne felles visjonen er at personalet ikke utvikler seg fordi de blir bedt om det, men fordi de ønsker det. Robinson (2015) er helt tydelig på at mål og visjoner må oppstå gjennom diskusjoner i fellesskapet, det fungerer ikke på samme måte om de bli påtvunget. Det må skapes et engasjement for å nå målene. Samtidig er Robinson tydelig på at kapasiteten til å nå målene må sjekkes ut og at kompetansen som allerede finnes på skolen må tas i bruk. Finner de ikke den riktige kompetansen blant personalet, er det en mulighet å trekke inn ekstern ekspertise slik de gjorde på skolen vi har forsket på. På skolen fulgte ledelsen teorien på området for å få personalet med seg. Mål og visjoner er viktige når mennesker kan se hvordan målene er med på å fremme og bygge opp det de allerede verdsetter. Personalet må se at målet gjør det mulig å oppnå ting de verdsetter, og de må innse at de ønsker å endre den nåværende situasjonen. Robinson peker på viktigheten av å engasjere den enkelte når det skal oppnås utvikling, og her får hun støtte av Woods (2005) som innenfor beslutningsrasjonalitet sier at enkelte arbeidstaker skal ha mulighet til å påvirke egne arbeidsforhold. Alle medarbeiderne skal være aktører i prosessen, og alle har lov å si sin mening uten å bli stoppet. Når mål og visjon skal settes, er det viktig at lærerne reflekterer over hva som er nåsituasjonen og hva som er ønsket situasjon for skolen og for sitt eget arbeid. Gapet mellom nåsituasjon og ønsket situasjon må fylles av prosessmål som innebærer konkrete handlinger innenfor hvert av målene i tillegg til tiltak for å nå målene (Aasbrenn, 2010). Dersom lærerne er bevisste dette gapet og mener de har evne og mulighet til å oppnå ønsket situasjon, er det stor sannsynlighet for at prosjektets mål og visjon forankres hos alle lærerne.

Men det finnes selvsagt en fallgrube allerede her. Gjennom at lærere jobber sammen og har kollektiv refleksjon, kan de også av og til forsterke sine negative og uohensiktsmessige synspunkter dersom de er misfornøyd med noe eller noen (Robinson, 2015). Da bruker de liten tid på å gå i seg selv og utforske egen praksis for å skape endringer. Her bør ledelsen engasjere lærernes handlingsteori fremfor å snakke om at det er motstand i personalet til å gjøre endringer. Alle mennesker utfører handlingene sine av en grunn. Når du skal engasjere lærernes handlingsteori, handler det om å forstå årsaken til at de enten er positive eller negative til en prosess. De må bli utfordret på å svare på hvorfor de gjør som de gjør og

hvorfor de tenker som de tenker. Så kan ledelsen uttrykke sin egen handlingsteori, og sammen kan de beslutte om de ønsker en endring eller ikke.

Empirien vår forteller at oppstarten av prosjektet fremstår demokratisk. Her er ledelsen kun tilretteleggere, mens det kommer fram at valg av tema var opp til lærerne. De fikk ha idémyldring om hvilke satsningsområder som var aktuelle for denne skolen. Ledelsen ledet prosessen, men her er det imidlertid viktig at ledelsen har tanker om hva det innebærer å lede en prosess. Dersom lærerne har mange idéer å komme med, kan det å lede prosessen være enkel ved at ledelsen gir lærerne støtte på sine tankeganger og evaluerer sammen med dem underveis. Likevel er det viktig å ikke bagatellisere ledelsens oppgave. Lederens rolle er viktig når lærere skal lære noe nytt og gå inn i prosesser som denne. Lederen modellerer viktigheten av å være en som lærer, og dersom en leder er engasjert og tilstede, vil lærerne i større grad føle at de må gjøre det samme (Robinson, 2015). Når ledere skal lede lærernes læring, spiller lederferdigheter en vesentlig rolle. Som omtalt i kapittel 2, snakker Robinson om tre lederferdigheter de må ta i bruk når de skal lede en slik prosess: å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner for å lykkes. Lederen er den som sitter på relevant kunnskap, og denne må de anvende i sin ledelse. Kunnskapen det snakkes om her er den kunnskapen lederen har om effektiv læring, lærernes læring og om skolen som organisasjon for å kunne ta administrative beslutninger av høy kvalitet. En annen ferdighet er at de skal kunne løse komplekse problemer som oppstår. En viktig og vanskelig del av denne ferdigheten er å oppdage de problemer som oppstår. Her kommer ferdigheten om å bygge gode tillitsrelasjoner til de ansatte frem. Dersom de ikke har tillit hos personalet, vil de ha vanskeligheter med å nå frem. Da kan man tenke at hvis ledelsen ikke er synlig engasjerte og tilstede, vil motivasjonen blant lærerne også synke.

I empirien vi akkurat så på nevner rektor en modell for deling av møtetid mellom drift og utvikling, og denne modellen er Irgens (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse. Modellen fokuserer på spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid, mellom drift og utvikling samt hvordan skoler kan oppnå en balanse i dette spenningsfeltet. Denne modellen blir her benyttet for å få tid til å fokusere både på drift og på utvikling. Drift kan lett ta for mye tid, og det er viktig å få satt av tid til utvikling. Modellen kan være nyttig for skolen å følge i sin prosess, som handler både om de kortsiktige oppgavene (drift) og om utviklingsoppgaver. Den bidrar til å skape rom for både kollektivt og individuelt arbeid, noe

vår skoles prosess hadde som mål. Utfordringen ligger i å holde skolen i alle rommene samtidig for å oppnå utvikling og for at prosessen ikke skal stoppe opp (Irgens, 2010).

Viktigheten av kollektivt arbeid kan ikke understrekes godt nok i litteraturen. Å ha en felles visjon danner grunnlaget for det videre arbeidet i skolen (Roald, 2012). Som tidligere nevnt, støttes denne viktigheten av Robinson (2015). Bærekraftige visjoner blir skapt ved at alle legger fram sine personlige meninger for så å skape en felles visjon for skolen som er forankret i den enkelte. Dersom dette viktige grunnarbeidet ikke blir gjort, kan det være en grunn til at lærerne ikke føler de eier prosjektet. En viktig oppgave for ledelsen er å sørge for at hver person tar ansvar for det området som skal utvikles og hjelper dem med å lykkes (Robinson, 2015).

Prosjektet om klasseledelse fikk en relativt brå slutt. Etter at rektor hadde fått gode tilbakemeldinger på medarbeidersamtalene våren 2016, tenkte hun det var en idé å videreføre prosjektet på høsten. Når høsten kom hadde lærerne et fagforeningsmøte og tilbakemeldingene var negative til prosjektet. Ledelsen valgte da å lytte til lærerne, og tilrettela for at lærerne fra høsten 2016 kunne velge ulike områder de ønsket å fokusere på. Dette betyr at prosjektet ble akkurat så langt som planen hadde vært fra starten, men at den kanskje ikke fikk den forankringen som var intensjonen, og som den kunne fått om de hadde forlenget prosjektet med ett til to år. Alt utviklingsarbeid kan ses på som en prosess med tre hovedfaser; initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2007). Fra rektors refleksjoner har de to første fasene fungert godt ved at skolen har fulgt en teori om utvikling, men det kan se ut som at målet om institusjonalisering ikke er oppnådd. I denne fasen er det viktig at skolen holder fokuset oppe ved å se på hva som er gjort og hva det bør jobbes mer med. Her er evalueringsrutiner et godt hjelpemiddel. Ved jevnlig evaluering kan ledelsen sørge for at prosjektet har nødvendig fremdrift og at de fastsatte målene kan opprettholdes. Dersom fokuset ikke holdes oppe, er det fare for at lærernes entusiasme faller. Skolen møter stadig nye krav om endringer innenfor fokusområder, og da er det en klar utfordring å bevare fokuset på et prosjekt samtidig som de skal ha nytt fokus på andre prosjekter. Fullan (2007) hevder at fra initiering av et utviklingsarbeid og til det blir en del av skolens kultur, tar det mellom tre og fem år. Gjennom disse årene må skolen ha en plan der videreutvikling av prosjektet er tydelig. Prosjektet ved vår skole varte i tre år. Vi ser at det er noe kort tid da prosjektet ikke ble institusjonalisert.

Å se tilbake på et prosjekt er nyttig lærdom for skoleledere både på denne skolen og for andre skoler og ledere som skal starte et utviklingsprosjekt. En vesentlig faktor for å lykkes er at lærerne er engasjerte og at de forplikter seg til de målene som settes (Robinson, 2015). Dette arbeidet som gjøres i initieringsfasen kan synes å være avgjørende for om arbeidet og fokuset vil vare over lang tid og bli en del av skolens kultur. Lærerne må tidlig være med å sette en visjon og mål som skaper engasjement og forpliktelse. De trenger å se behovet for endring; at gapet mellom nåværende situasjon og ønsket situasjon er så stort at de engasjerer seg. Dersom lærerne ikke oppfatter et misforhold mellom nåsituasjon og ønsket situasjon, vil de mest sannsynlig ikke engasjere seg i det arbeidet som kreves for å oppnå målet. Her kan det være et tips å gjennomføre en analyse vedrørende nåsituasjon og ønsket situasjon slik vi presenterte tidligere i kapitlet.

Vårt materiale tyder på at ledelsen ikke jobbet grundig nok med å sjekke engasjementet for måloppnåelse hos lærerne. I tillegg til engasjement, kreves det også en evne hos lærerne til å nå målene og oppfylle visjonen. Hvis ledelsen setter for krevende mål og gir lærerne for tidkrevende og komplekse oppgaver, vil også dette føre til motstand og lite håp om at fokuset holdes over tid (Robinson, 2015). Materialet tyder også på at ledelsen ikke brukte tid på å kartlegge skolens inneværende kompetanse. Mye engasjement kan oppnås ved at skolen selv løfter frem noen nøkkelpersoner i personalet som kan kurse sine kolleger og være en ressurs i det daglige arbeidet.

4.2 Hvordan kommer den demokratiske ledelsespraksisen fram i?

Når vi nå har sett på hvordan prosjektet utviklet seg, skal vi gå litt dypere inn i empirien og se på den demokratiske ledelsespraksisen. Her vil vi konsentrere oss om starten på prosjektet. Vi kommer også litt tilbake til demokratisk ledelsespraksis i neste delkapittel, som handler om påvirkningsmuligheter på arbeidsplassen, da demokratisk ledelsespraksis også kommer fram i den empirien.

Da vi startet å se på dette prosjektet fremstod måten tema ble valgt demokratisk for oss, men da vi begynte å intervjuer både ledere og lærere kom det fram at det var noe som ikke stemte.

En av lærerne fortalte at da de på planleggingsdagen fikk i oppgave å skrive ned noen punkter om hva de kunne tenke seg å jobbe med av utviklingsarbeid, og hva de mente var aktuelle for skolen å utvikle seg innenfor, uttalte hun at de aller fleste i utgangspunktet hadde andre temaer enn klasseledelse i tankene da de gikk inn i arbeidet. Hun ble derfor veldig overrasket over at det var klasseledelse som ble valgt, og hun uttrykte det på denne måten: «Jeg mener det var faktisk en sånn litt manipulering som skjedde der, for ledelsen den gang gikk veldig rundt fra bord til bord sammen med det firma som var leid inn.»

En av de andre lærere som også mente temaet klasseledelse kom overraskende på uttrykte seg på følgende måte:

Vi satt ring om hva vi ville og så trodde jeg vi endte opp med et helt annet tema. For det var et annet tema vi satt med inntrykk av at vi skulle satse på. For det var det det var mest snakk om i gruppene og det var det som jeg opplevde at flest stemte for. Men så ble det klasseledelse, og litt sånn overraskende ble det.

Her hadde vi to lærere som begge fortalte at de hadde vært på grupper der gruppene diskuterte ulike temaer. Ingen av temaene som ble diskutert var klasseledelse, men så viste det seg at gruppene likevel endte opp med klasseledelse som prioritert tema. Empirien viser at ledelsen i samarbeid med den innleide prosessveilederen gikk rundt og snakket med gruppene. Rektor fortalte at ledelsen hjalp litt til, men hadde likevel en tydelig tilbaketrukket rolle. I forrige delkapittel beskrev vi ledelsens rolle kun som tilretteleggere, og dette var med bakgrunn i rektors uttalelser. På spørsmål om ledelsens rolle uttalte rektor tydelig at de var svært bevisst på at de skulle ha en tilbaketrukket rolle slik at de unngikk diskusjoner i etterkant. Ledelsen ønsket at lærerne selv skulle komme frem til temaet.

Empirien viser likevel at ledelsen ikke unngikk diskusjon. Rektor uttalte at lærerne i ettertid uttrykte misnøye og skepsis til hvordan prosessen var og hvordan temaet ble valgt, og hun ordla seg på følgende måte:

I ettertid så sier lærerne at de var ikke med på å velge satsingsområde! De sier at det ble tredd nedover hodet på dem. Det virker som om de gikk inn i det rommet og det som skjedde inni der var nærmest magi (latter) og på en underlig måte så hadde vi i ledergruppa klart å påvirke sinnet deres til at «klasseledelse» sto på toppen hos alle, for det var ingen som skjønnte hvordan det der hadde skjedd!

Etter å ha intervjuet tillitsvalgt, fikk vi en ny forklaring på den tilsynelatende demokratiske prosessen. Han fortalte om noe som skjedde flere måneder før de ansatte ble trukket inn. Han snakket om en samtale han hadde med daværende rektor, hvor de drøftet ulike temaer som kunne være nyttige å satse på fremover. De delte synet på at kortsiktige satsingsområder ikke var gunstig for skolen, og sammen ble de enige om at klasseledelse ville være nyttig for skolen. Tillitsvalgte fortalte videre at dette var hans forslag og at han fikk med seg rektor på det. Han uttrykte seg på følgende måte i intervjuet:

Så jeg gikk litt inn for at man skulle satse på det med klasseledelse da og fikk med meg rektoren på det. Rektor syntes at det var et godt utgangspunkt, men at man først skulle ha en runde i personalet og luften litt forskjellige ideer og se hva slags, se hvilken stemning det var. På en måte gå ut litt bredt og så kunne ligge litt lavt med det vi hadde diskutert på forhånd da. Så det var vel sånn som jeg husker det starten på det prosjektet.

Vår analyse viser at den demokratiske ledelsen av prosjektet ikke var så sterk som først antatt. Da vi startet dette arbeidet fortalte nåværende rektor at lærerne hadde hatt alt å si i forbindelse med valg av et pedagogisk utviklingsprosjekt om klasseledelse, og at ledelsen bare var tilretteleggere. Vi tenkte at dette var et tydelig kjennetegn på demokratisk ledelse. På dette tidspunktet hadde vi ennå ikke satt oss godt inn i hva vi la i uttrykket demokratisk ledelse, og vi valgte derfor å tenke demokrati ut fra ordets betydning på gresk, «demos» som betyr folk, «krati» som betyr styre, folkestyre (Hovde & Svensson, 2014). Ledelsen hadde lagt til rette for at folket, i dette tilfelle lærerne, styrte. Vi tenkte at ut ifra denne enkle definisjonen, hadde det her i alle fall foregått demokratisk tilretteleggelse fra ledelsen.

I forrige delkapittel så vi at lærerne tidlig ble trukket inn i prosessen og fikk mulighet til å få sin stemme hørt både i forhold til valg av mål, visjon og tema, men etter at vi var ferdig med våre intervjuer, kunne vi se at ikke alle lærerne mente prosessen hadde vært som tidligere antatt. Prosessen er tilsynelatende demokratisk, men den oppleves likevel ikke demokratisk. Alle får være med på å bestemme, men flere synes det er merkelig at tema klasseledelse blir valgt som tema det skal jobbes med. Tre år etter disse valgene ble tatt og prosjektet er gjennomført, sitter flere av lærerne med en følelse av at de ikke har vært en del av valgprosessen i forhold til prosjektet.

Før vi hadde intervjuet tillitsvalgte, fremstod prosjektet som det Woods (2005) kaller ineffektivt demokrati. En type demokrati der ledere virkelig ønsker å være demokratiske og i god mening legger til rette for det, men maktrammeverket i forhold til relasjonene mellom leder og de som blir ledet, forandres ikke, og dette undergraver alle de gode intensjonene til ledelsen. Lærerne var med på å velge tema for satsningsområde, men valg av rammer og metoder var ikke en del av prosessen. Her tok ledelsen avgjørelsene alene ved hjelp av en ekstern prosessveileder. Vi tenkte dette kunne være bakgrunnen for at lærerne ikke følte de eide prosjektet.

Etter å ha intervjuet tillitsvalgt kunne vi se på prosjektet med nye øyne. I tillegg til at prosjektet gikk fra å være demokratisk til å være manipulert fremstår det i tillegg som at det er tillitsvalgt som har overtalt rektor til å være med på hans tankegang. Dette er interessant i forhold til den norske samarbeidsmodellen som vi presenterte i kapittel 2 (Levin et al., 2014). Tankegangen her er at er at tillitsvalgte skal ha gode muligheter for medvirkning og deltakelse i forhold til å ta beslutninger på egen arbeidsplass. Innenfor samarbeidsmodellen går gjerne samarbeidet mellom tillitsvalgt og leder ut over forhold som reguleres av lover og avtaler. Men her har kanskje samarbeidet gått litt langt da vi kan stille spørsmål ved maktbalansen, i og med at empirien viser at det er tillitsvalgt som kommer med forslaget overfor rektor.

I forhold til denne manipuleringen av valg av tema har vi ingen grunn til å tvile på at nåværende rektor forholdt seg til fakta da hun fortalte om prosjektet og valgprosessen. Vi stiller oss mer undrende til kvaliteten på kommunikasjonen innad i ledergruppa, slik at det bare var den tidligere rektoren og tillitsvalgte som kjente til klasseledelse som forhåndsvalgt tema. Empirien kan tyde på at daværende rektor ikke hadde informert hele lederteamet om prosessen. For utenforstående kan det virke som rektor ikke hadde behov for at denne prosessen skulle være demokratisk, men at det kunne gagne han at den fremstod demokratisk.

Woods (2005) hevder at for å få til demokrati som en prosess i skolen, er det vesentlig å jobbe for å oppnå de fire rasjonaliteter. En av disse rasjonalitetene er beslutningsrasjonalitet som vi har vært innom tidligere. Denne handler om at alle skal ha en genuin mulighet til å påvirke egen arbeidshverdag. Det handler om hvem som deltar i beslutningsprosesser, og også om hvem som står ansvarlig overfor hvem. De som blir påvirket av avgjørelsen har rett til å delta i den. Vår empiri viser at nevnte beslutningsrasjonalitet mangler her. Her kan vi heller snakke om et ikke autentisk demokrati, der man jobber for å gi et inntrykk av demokrati, mens bestemmelsene er gjort på forhånd før man engasjerte lærerne.

4.3 Hvilke påvirkningsmuligheter har personalet i forhold til egen arbeidsplass?

Dette delkapitlet handler om hvilke møtearenaer og hvilke påvirkningsmuligheter personalet har på skolen samt i hvilken grad lærerne føler at ledelsen lytter til deres synspunkter og ønsker. Vi skal se hvordan tillitsvalgte opplever sitt samarbeid med ledelsen, og se lærernes respons til rektors beslutning om å legge vekk prosjektet om klasseledelse og heller la hvert team velge sitt utviklingsområde. Vi vil fortsatt se litt på den demokratiske ledelsespraksisen også i dette delkapitlet der det faller naturlig i forhold til empirien.

I intervjuet med tillitsvalgte nevnte han at det er en komplisert mekanisme for ledelsen å sette seg inn i alle de ulike typer møtearenaer, og dette er en prosess som tar lang tid å lære seg. Han var fornøyd med at møtearenaene mellom tillitsvalgt og ledelse var satt i system og at han dermed i teorien hadde gode muligheter til påvirkning. I forhold til disse påvirkningsmulighetene nevnte han blant annet HMS-gruppe og medbestemmelsesmøte. Under disse møtene er drøfting et fast punkt på planen. Han uttrykte likevel at han er usikker på hvor mye han blir involvert i prosesser som foregår. Han mente at i praksis fungerte det ikke helt optimalt da han følte han kom sent inn i prosessene på et tidspunkt der det meste allerede var bestemt. Han uttrykte at han fremdeles ikke helt vet hvordan samarbeidet mellom han selv og nåværende rektor blir, og at han tidligere har hatt noe blandet erfaring med samarbeid mellom arbeidsgiver og tillitsvalgte. Dette uttrykte han godt selv: «Av og til oppleves det som om det å ha en tillitsvalgt er nødvendig, men ikke nødvendigvis noen fordel for det arbeidet som skal gjøres.»

Som vi omtalte i kapittel 4.1, uttrykte lærerne i intervjuene at de var tilfredse med denne nye vendingen rektor tok på bakgrunn av motstanden for å fortsette prosjektet og som førte til at lærerne fikk mulighet til å velge utviklingsområde selv. En av lærerne vi intervjuet var svært negativ til utviklingsprosjektet om klasseledelse, men uttalte nå at hun ser frem til å starte arbeidet på teamet. Hun følte hun har fått mulighet til å påvirke egen arbeidsplass. En annen lærer uttrykte at hun var svært tilfreds med ledelsen som lyttet til lærerne og satt sluttstrek for utviklingsarbeidet om klasseledelse. Lærerne hadde gitt uttrykk for at det ble for mye for dem, og de opplevde nå å bli hørt av rektor. «Vi blir hørt, grasrota blir hørt.»

I forbindelse med bytte av prosjekt nevnte vi i kapittel 4.1. at lærerne fikk gjennomslag til byttet av utviklingsprosjekt ved hjelp av fagforeningen på arbeidsplassen. Vi ønsket å finne ut om det var vanlig å bruke fagforeningen på denne måten og eventuelt i hvilken utstrekning de benytter denne muligheten. På spørsmål om dette svarte lærerne at de tror fagforeningen og tillitsvalgte blir lite brukt, og at sakene til tillitsvalgt for det meste omhandler personalsaker. Lærerne uttrykte at de har gode intensjoner om å benytte seg av fagforeningsmøter, men det blir i liten grad satt ut i praksis. Årsaken til dette var de usikre på. Lærerne uttrykte at tillitsvalgte er på tilbudssiden i forhold til saker han kan ta videre, men at de følte det var kun alvorlige saker man brukte fagforeningen til. En lærer uttrykte det på følgende måte: «Ja, en sak må være alvorlig, veldig alvorlig før fagforeningen benyttes.»

Når vi skal analysere dette materialet, ser vi at det på en skole er mange stemmer, og det å lytte til alles stemme er en omfattende, men særdeles viktig, prosess. Når lærerne sier fra om noe, tas det alvorlig. I prosessen rundt prosjektet tok ledelsen, og da særlig den nye rektoren, til seg tilbakemeldingene fra de ansatte. I delkapittel 4.1 så vi at rektor tok en beslutning om å legge bort utviklingsprosjektet om klasseledelse. Hun lyttet til de ansatte og lot dem velge et eget tema. For at dette skal fremstå som demokratisk ledelsespraksis, må temaet det enkelte team velger, stå i tråd med skolens mål og visjoner. Valg av prosess skal alltid være styrt av intensjonen, altså det vi ønsker å oppnå. Hvert enkelt team og hver enkelt lærer må ha vilje, engasjement og evne til å sette mål og jobbe mot målene. Det er relativt enkelt å lage mål, det er den reelle viljen og evnen til å følge opp som kan være utfordrende (Roald, 2010).

Uansett hvilket tema utviklingsarbeidet handler om eller uansett hvor mange deltakere som skal jobbe med temaet, kreves det en lang prosess for å få til kunnskapsutvikling. Empirien viser at rektor har overlatt til hvert enkelt team å drive frem sitt eget utviklingsarbeid, og ledelsens oppgave blir å ha jevnlig samtaler med teamene om hvordan dette foregår samt at teamene skal legge frem i plenum hvordan arbeidet forløper. Denne metoden kan fungere godt når skolen skal utvikle seg dersom ledelsen er bevisst sitt ansvar og sin rolle i prosessen. Det er ledelsen som har det overordnede ansvaret for all utvikling og læring som skal skje på skolen, og her blir de tre lederferdighetene og ledelsesdimensjonene til Robinson (2015) viktig å nyttiggjøre seg. Her tenker vi spesielt dimensjonen å lede lærernes læring og å skape mål og engasjement. I forhold til lederferdighetene blir det ledelsens oppgave å løse komplekse problemer innad på det enkelte team om det oppstå uenigheter. Denne ferdigheten omtales i kapittel 2. De andre lederferdighetene er å anvende relevant kunnskap og å bygge

tillitsrelasjoner når det oppstår konflikter. Det er ledelsen som forventes å ha faglig tyngde og teoretisk kunnskap som trengs til å finne gode løsninger og metoder, og ved å anvende denne kunnskapen til det beste for lærerne er med på å bygge tillit. Samtidig blir integriteten viktig; at lederen viser gjennomføringsevne og handler utfra det som er avtalt.

Det er tydelig at mange av lærerne følte de ikke eide prosjektet om klasseledelse. Og selv om prosessen kanskje utenfra kunne virke noe demokratisk, er det i løpet av intervjuene kommet fram at prosjektet manglet noen vesentlige punkter for at vi ifølge Woods (2005) kan kalle det en demokratisk praksis. I prosessen finner vi hverken en sosial eller dynamisk prosess av oppdagelse og kreativt engasjement. Man kan i dette prosjektet konkludere med at prosessen med valg av tema var sosial, dynamisk og til dels kreativ, men det er kun hvis vi tenker at valg av tema var en reell prosess. Hvis tema var forhåndsbestemt, hadde valget ingen ting med demokrati å gjøre. Etter at lærerne tydelig ga beskjed om at de ikke ønsket å fortsette på prosjektet og rektor tok en helomvending, fremstår det nye utviklingsprosjektet mer demokratisk også ut i fra Woods' tanker om demokratisk ledelse. Dersom det enkelte team jobber med temaer som er ifølge skolens mål og visjoner, vil også dette prosjektet falle inn under vår egen definisjon av demokratisk ledelsespraksis.

Med det nye prosjektet lar ledelsen blant annet teamene få gå på kurs innenfor sitt tema, og dette gjør lærerne motiverte for å jobbe. Ledelsen har da som oppgave å skape læring og utvikling også til resten av personalet, og det å sende flere personer på kurs, kan bidra til at endringskapasiteten øker (Roald, 2012). Han mener at lærere som sendes på kurs bør ha med seg et oppdrag fra ledelsen som sier noe om hva de skal gi tilbake til resten av personalet når kurset er over.

I forhold til vår analyse av lærernes uttalelser om at de ikke følte seg involvert i prosjektet om klasseledelse, kan vi hente inn Woods' (2005) terapeutiske rasjonalitet, som sier at en demokratisk leder skal lede prosesser der individet kan forme sin sosiale identitet i et mangfoldig miljø. Arbeidet skal gi personalet en sosial samhørighet og fremme positive følelser av å være involvert. Uttalelsene fra lærerne viser at de ikke hadde noen positive følelser ved å være involvert i det forrige prosjektet, men er langt mer positive nå. Dette kan være et tegn på en mer demokratisk ledelsespraksis.

Ifølge den omtalte samarbeidsmodellen skal alle ansatte ha gode muligheter for medvirkning og deltakelse ved at alle er med på å ta beslutninger som omhandler egen arbeidssituasjon. Den sier også at alle kan bruke sin stemme i relevante fora (Levin et al., 2014). Det er derfor interessant å se at lærerne, i forhold til fagforeningen og påvirkning av arbeidssituasjon, har bygget opp en så høy terskel at de heller velger å være litt misfornøyd med arbeidsplassen sin fremfor å si fra. Lærerne må her ta ansvar for egen hverdag.

I et demokrati må alle kunne ta ansvar. Hvis man ønsker å påvirke må man ta ansvar for påvirkningen og ikke trekke seg unna. Her er vi inne på Woods' (2005) etiske rasjonalitet. Innenfor denne rasjonaliteten skal alle få mulighet til å engasjere seg, og det krever en del takhøyde i personalet. Etisk rasjonalitet handler om å støtte og muliggjøre søken etter sannhet. Det er viktig at flest mulig får denne muligheten. Når vi trekker sammenligninger til et demokratisk lederskap handler det om å engasjere personalet ved å diskutere de dilemmaene de møter, og sammen konstruere ny kunnskap om dilemmaene. Prosessen omfatter, i tillegg til erfaringsspørsmål, også spørsmål om verdier, meninger, normer og mål. Her møter vi igjen Woods, som mener at svarene som søkes på det abstrakte nivået blir besvart gjennom den praktisk handlingen. Siden alle skal bidra til å skape ny kunnskap, kaller Woods det for en distribuering av en indre autoritet. Man må forholde seg til at ingenting kan bli stemplet som en absolutt sannhet og derfor legges det opp til at man kan diskutere og åpent kritisere alle fakta, teorier og verdier. I en slik prosess er man tjent med at alle engasjerer seg. Det krever takhøyde og det krever engasjement for å forandre egen hverdag. Engasjerer man seg ikke kan man heller ikke klage eller kreve.

4.4 Hvordan benyttes møtearenaer til kommunikasjon mellom leder og personal?

I dette delkapittelet skal vi se hvordan kommunikasjonen foregår mellom ledelsen og personalet. Vi skal se om tillitsvalgte er enig med rektors organisering av fellesmøter samt at vi skal se på både de formelle og uformelle møtearenaene skolen har.

På spørsmål om hvordan avgjørelser tas og hvordan generell utvikling på skolen foregår, stilte vi spørsmål om hvilke møtearenaer skolen har. Rektor fortalte blant annet om personalmøter, teamledermøter, medarbeidersamtaler, digital møtearena, individuelle utviklingssamtaler,

samtaler rundt skolens masterplan og samtaler med de enkelte team rundt deres utviklingsplaner.

Det fremstår i denne uttalelsen fra rektor at ledelse og personal har flere ulike og nyttige arenaer for møter og utvikling. Her burde det ikke være noe problem for en ansatt å få fram sine synspunkter. Vi ønsket rektors refleksjoner rundt lærernes mulighet til å fremme sine meninger. På dette svarte hun at det nå pågår en sak om hvordan personalmøtetiden blir benyttet. Utfordringen ifølge rektor er at de er mange ansatte ved skolen, og det å åpne for diskusjon når det er 50 lærere tilstede, er noe hun betegnet som lite konstruktivt. I tillegg har nå hvert team sin egen utviklingsplan, og da er det få utviklingssaker som skal tas opp i plenum. Hun sier den på denne måten: «Vi er 50 stykker, og det å ha et møte hvor man skal legge opp til diskusjon med 50 stykker tilstede det synes jeg er lite konstruktivt, det opplever jeg som lite konstruktivt, da.»

Rektor snakket videre om hvorfor hun velger å ikke ha felles møter, og hun fortalte at hun opplever det ubehagelig å lede møtene når de blir lite konstruktive. Hun har også erfaring med at personalet ikke alltid viser respekt for hverandres og andres meninger, noe enkelte ga høylytt uttrykk for på møtene. Hun uttrykte seg slik:

For meg så er det ubehagelig å lede og i tillegg vet jeg at det er flere i personalet som ikke trives med de møtene fordi de føler at de er lite konstruktive. I 2012 la vi også frem noen momenter for hvordan en god kollega skal oppføre seg, rett og slett, om hvordan de skal være mot hverandre. Det måtte vi jobbe ganske mye med, for vi har jo hatt noen sånne saker hvor folk har stått og skreket litt til hverandre og vært litt ufine! Det var jo ikke en arena hvor alle hørte alle! Det var jo en arena hvor alle hørte fem!

Det hun møtte fra enkelte i personalet, var at de da følte seg «kneblet» når ikke alle fikk høre alle meninger og refleksjoner. Rektor sa det på denne måten:

Når vi skal diskutere noe i personalmøtetiden, så har vi gjort det sånn at vi har delt opp i grupper, på tvers av team hvor folk diskuterer og kommer med tilbakemeldinger. Og det var det mange som reagerte på i begynnelsen, at er dette noe form for knebling av personalet og er det sånn vi kan gjøre det og alle må jo få høre alt! Så sier vi at alle skal få høre alt, for vi presenterer jo alt som kommer fra gruppene, det er bare det at det er en litt annen

ansvarliggjøring, for da får man heller ikke lov til å melde seg ut, man sitter i en gruppe på 5-6 stykker!

Som nevnt er ikke alle enig i denne måten å tenke på, og rektor fortalte videre at hun er i en diskusjon med tillitsvalgte over størrelsen på møtene. Tillitsvalgte er, ifølge rektor, tilhenger av «det frie og usensurerte ord», noe han til en viss grad bekreftet i intervjuet. Han ønsker store fora for at alle meninger og ytringer skal frem, da han mener at det å høre ulike meninger kan føre til at du modererer din egen oppfatning om en problemstilling.

Tillitsvalgte uttalte også at han ser ulikheten mellom sine fagforeningsmøter med medlemmene på skolen og fellesmøtene hvor rektor har regien. Der ledelsen er til stede kommer ikke alles synspunkter frem, mens han ser at flere har sterke meninger på fagforeningsmøtene. Dette kan være viktig informasjon for rektor og noe hun kan nyttiggjøre seg når hun fremover skal planlegge utviklingsmøter. Tillitsvalgte mente at det kan handle om bedriftskulturen. Han ønsker takhøyde ved at alle blir hørt. Rektor ønsker takhøyde ved at alle blir respektert og at alle får sin stemme hørt. Vi viser her til følgende uttalelse fra tillitsvalgte:

Det har jo noe med, noe med, tror jeg en litt sånn bedriftskultur å gjøre. At man legger til rette for at man skal være åpne og ærlige. Eller at man legger til rette for at det er litt mer en sånn smiskekultur rett og slett. At man dessverre, det høres jo sikkert grusomt ut (latter) men jeg tror at det er litt sånn at man, for det ser jeg i veldig mange andre sammenhenger at vi er samlet og skal diskutere noe, så hvis noen er til stede så blir det ikke sagt noe, og mens hvis vi for eksempel har fagforeningsmøte så fyrer folk av det som er og da kommer alt fram.

På spørsmål om hvordan kommunikasjonene er mellom ledere og personal, fortalte en av lærerne at de opplever en brist i kommunikasjonen ved at deltakerne tilsynelatende er enige på møtet, men resultatet blir ikke iverksatt i det daglige arbeidet. Læreren uttrykte seg så sterkt som å si at noen i personalet i denne sammenhengen føler seg oversett og til tider latterliggjort.

En annen møtearena er medarbeidersamtalen. Dette er ledelsens mulighet til å se alle sine ansatte. På spørsmål til en av lærerne om å føle seg sett, og føle at ledelsen ser utfordringene hun står i, svarte hun at hun ikke har tro på at rektor vet hva hun jobber med. Men da ledelsen gjennomførte skolevandring i forbindelse med medarbeidersamtalene, følte læreren seg mer

sett. Læreren mente at medarbeidersamtalen fikk mer tyngde og substans når hun visste at ledelsen hadde vært i hennes klasserom og sett hvordan hun jobbet.

Jeg satt veldig stor pris på den skolevandringa de har nå i forbindelse med medarbeidersamtalene, og som de for øvrig hadde når vi hadde om klasseledelse, det likte jeg veldig godt. Da fikk det liksom mer substans på beinet når vi skulle snakke om meg under medarbeidersamtalen, for da hadde de vært der og slapp å synse som de hadde gjort før.

Empirien viser at kommunikasjonen mellom ledere og de ansatte skjer minst like mye på de uformelle møtearenaene som på de formelle, og det er noe vi skal se nærmere på. På skoler er ledelsen i varierende grad tilgjengelig for lærerne i det daglige, og vi spurte i hvilken grad ledelsen er tilgjengelig på denne skolen dersom en lærer har noe personlig han/hun ønsker å ta opp. Noen rektorer og ledere sitter store deler av dagen på sitt kontor, og terskelen kan være høy for å gå inn og «forstyrre». Her pekte tillitsvalgte på et viktig moment. Han hevdet at alle kan gå inn og ta en uformell samtale med ledelsen, noe han mener er positivt. Samtidig sa han at det er noen enkeltpersoner som benytter denne muligheten hyppigere enn andre, og på den måten får sin stemme hørt. utfordringen blir at ledelsen må se de lærerne som ikke kommer innom for å lufte sin mening eller frustrasjon. Han uttrykte seg på følgende måte:

Tidligere har det vært litt sånn, hva skal jeg si, at hvis man kommer med litt tårer i øynene og sier at jeg har det vanskelig og trenger fordeler, så får man kanskje fordeler. Fordelen er at hvem som helst kan gå inn også si hva de har på hjertet og det er positivt, ulempen er at hvis det fører til endringer i arbeidssituasjonen eller andre fordeler så er det skjult for andre.

På spørsmål om hvordan dette påvirker arbeidsmiljøet, svarte han at det kan skape misnøye i den grad at andre lærere ved en tilfeldighet finner ut at en annen har hatt fordeler over lang tid uten at de andre vet årsaken. Slikt skaper en del rykter. En åpen dør med uformelle møter og interne løsninger påvirker ikke arbeidsmiljøet i positiv retning, skal vi tro tillitsvalgte. En annen lærer uttrykte at ledelsen består av tre ulike personer som i varierende grad oppleves imøtekommende. Kjemi spiller en stor rolle, og hun føler ikke hun kan prate med alle i ledelsen om ting hun finner utfordrende. Hun uttalte også at ledelsen deler kontor, så terskelen for å gå inn og snakke med tre ulike personer kan være høy. Tilgjengeligheten blir ikke så god. Lærerne ønsker at ledelsen skal sitte hver for seg:

Det er veldig uheldig, for hvis jeg skal gå inn også snakke med en av dem da, selv om den personen kanskje går ut av rommet altså, at vi kan gå på et annet rom og snakke, så vet jo jeg det at når hun kommer tilbake så er det tre venninner som sitter der oppe, for å si det rett ut. Det er det altså, det er tre venninner som driver masse sammen på fritid og sånt no så man vet jo det at i det øyeblikket den kommer tilbake på rommet der så spør jo de andre hva var det liksom og så er det full snakk, og det er ubehagelig.

Når vi nå skal gå over til å analysere denne empirien, starter vi med å se på at skolen har mange møtearenaer og mange muligheter for kommunikasjon mellom personal og ledelse. Vi tenker at rektor har rett når hun beskriver utfordringen med å høre meningen til 50 lærere på ett og samme møte. Det kan lett bli slik at noen prater for alle, og de som har sterkest meninger og ønsker å uttrykke den, lettere blir hørt. Vi har sett at for å få kommunikasjonen til å fungere best mulig og ansvarliggjøre den enkelte ansatte, er personalet på fellesmøtene delt opp slik at samtaler og avgjørelser tas i mindre grupper for deretter å informere hele personalet på slutten av møtet. Det er noe av det samme som foregår på teamledermøter. Her møtes ledelsen og teamlederne for å diskutere ulike oppgaver og temaer som teamlederne tar med seg tilbake til sine team. Målet i skolen er å passe på at disse møtene er kunnskapsutviklende. Et kunnskapsutviklende møte har noen kjennetegn, som vi redegjorde for i kapittel 2. Roald (2012) har laget en oversikt over faktorer slike møter bør inneholde noe vi beskrev i kapittel 2. En av disse faktorene er medskapning fremfor medbestemming. Dette innebærer at alle deltakerne er godt forberedte til møtet, og at de har klare forventninger om at alle skal komme med innspill. De problemstillingene som måtte dukke opp, kan deltakerne reflektere over i mindre grupper. Deretter kan gruppenes innspill oppsummeres i plenum. En annen av Roalds faktorer er at forberedelsene til møtene kan inneholde problemstillinger som ledelsen har utformet i forkant og som alle må sette seg inn i og gjøre seg opp en mening rundt. I slike møter har også alle et ansvar for konstruktive utviklingsprosesser, og det skal være lite rom for negative innspill. Dersom det er mange negative tilbakemeldinger og meninger, har disse en tendens til å overskygge de positive. Her kan ledelsen legge opp til at alle positive innspill ytres før de negative. En annen faktor i slike møter er at møteledelsen skjer på omgang. Hvert team kan få i oppdrag å være møteledere, og dette viser i praksis det ansvaret alle deltakerne har. Samtidig kan en slik praksis styrke kunnskapsutviklingen til deltakerne. Når problemstillinger skal diskuteres, kan det være et forslag å dele personalet inn i heterogene grupper, i dette tilfellet på tvers av trinn og team.

Når vi skal analysere rektors uttalelser i forhold til om at hun har opplevd ubehag ved å være tilstede på fellesmøter, ser vi at hun har valgt strategien å dele personalet inn i grupper hvor de skal reflektere sammen og etterpå komme med tilbakemeldinger. Som beskrevet i forrige avsnitt, er dette ifølge Roald (2012) et klokt tiltak. Årsaken til rektors strategi var at da vil ingen kunne melde seg ut av diskusjonen når de sitter i en gruppe på fem personer, noe som fører til ansvarliggjøring av den enkelte. Metoden høres fornuftig ut fra rektors side, og slik følger hun også det vi kaller en demokratisk ledelsespraksis; gjennom å dele inn i grupper, legger hun til rette for at alle i kollegiet kan få sin stemme hørt. Her finner vi også igjen Woods (2005) som snakker om terapeutisk rasjonalitet. Som nevnt tidligere legges det innenfor denne rasjonaliteten vekt på at selvrespekt og indre velvære fordeles gjennom sosialt samhold. Målet er å fremme positive følelser ved deltagelse i delt lederskap. En demokratisk leder skal lede prosesser der individet kan være fri til å forme sin sosiale identitet i et mangfoldig miljø der menneskene er unike og uforutsigbare. Det skal gi personalet en sosial samhörighet og fremme positive følelser av å være involvert. Det kan virke som dette lettere lar seg gjøre i små grupperinger enn store, og i forhold til Woods' tankegang har rektor gjort et godt valg her for å fremme demokratiet.

Når det gjelder kommunikasjon er dialogen viktig. Senge (1990) mener at dialogen er viktig innenfor den disiplinen han kalte team-læring. Han snakker om at man gjennom dialogen sammen kan reflektere seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter. Poenget med team-læring er å skape en innsikt som enkeltpersoner ikke kan klare alene. Senge får her støtte av Robinson (2015) som fremmer viktigheten av den kollektive læringen. Som vi beskrev i kapittel 2 hevder hun at god refleksjon hos lærerne kun kan oppnås gjennom kollektiv innsats. Fellesskapet kan hjelpe alle å se bort fra egne begrensinger og antakelser. Dette kan vi også relatere til Woods (2005) og hans diskursive rasjonalitet som sier at kunnskap utvikles gjennom dialog samt å være en aktiv deltaker i daglige debatter og dialoger. Disse teoriene kan igjen sammenlignes med Vygotskys tanker om kollektiv refleksjon gjennom mediering. I teoretiske framstillinger om Vygotskys mediering hevdes det at språket er det viktigste medierende verktøy vi har. Diskusjoner kan mediere handling på tre ulike måter; skape felles forståelse, få alle til å rette oppmerksomheten mot samme mål og tilrettelegge for fysiske handlinger hvor deltakerne har mulighet til å nå målet (Skrøvset, 2008). Litt av faren her er hvis stemningen blir veldig negativt i gruppa kan denne negative oppmerksomheten spre seg og målet fremstå svært negativt. Denne negative oppmerksomheten kan hindre kommunikasjon og utvikling på møtearenaen.

Vår empiri viser at rektor og tillitsvalgt har to ulike måter i tenke takhøyde på og ulikt syn på hva møter skal brukes til. Her kan man ha bruk for en felles visjon. Senge (1990) snakker om at for å få til en felles visjon er det en forutsetning å være åpne om sine personlige verdsett. Her er åpenbart både rektor og tillitsvalgte åpne om sine tanker og verdier, og empirien viser at de kjenner til den andres tanker og idèer. Det kan tyde på at det her mangler prosesser for å tilpasse og innarbeide de ulike verdsettene som til slutt ender i en felles visjon; et felles bilde av framtida.

I intervjuene så vi at lærerne uttrykte misnøye og skepsis ved at avtaler fra møter ikke ble fulgt opp fra ledelsens side og at enkelte lærere følte seg oversett og til tider latterliggjort. Dette er noe ledelsen bør ta på alvor, og her kan vi trekke inn Robinsons (2015) lederferdighet som handler om å bygge tillitsrelasjoner for å lykkes. Hvis ikke ledelsen holder sin del av avtalen etter et møte, kan det føre til at lærerne ikke er interessert i å holde sine løfter etter hvert. Da hjelper det lite med et stort antall møtearenaer og gode intensjoner med de ulike møtene. Det vil etter hvert ikke foregå kommunikasjon der hvis tilliten mangler i forhold til integriteten. Robinson mener at den mest effektive måten å lede lærernes utvikling på, er for lederen å fremme og delta i den profesjonelle utviklingen til lærerne. Robinson sier også at lederen er en viktig modell for lærerne; hvis lederen modellerer viktigheten av gjennomføring av avtaler, vil lærerne gjøre det samme. Ledere kan delta i samtaler med personalet og vise at de verdsetter arbeidet ved å veilede dem og gi støtte i utfordringer.

I forhold til medarbeidersamtalen ser vi at lærerne mente at synsing ble til reell meningsutveksling, og tilbakemeldingene ble verdsatt fra begge parter etter at skolevandringen ble innført. Som vi har sett, nevnte rektor ulike møtearenaer, og fra lærerperspektivet ser vi at de fremhever at den viktigste arenaen for deres utvikling nå er medarbeidersamtalen. Empirien viser at det er denne samtalen som gir tyngde og hvor lærerne kan vise hvordan de jobber og dermed få reelle og konstruktive tilbakemeldinger fra ledelsen. Det er viktig for ledelsen å vite hva de ansatte jobber med, og det er viktig for de ansatte å føle at ledelsen er interessert i hva de driver med. Det vil også skape tillitt til lederen, noe lederen trenger for å utøve sin lederrolle. De ansatte vil også føle at de blir mer motiverte for jobben når de føler seg sett og forstått. De er også mer motiverte for selve medarbeidersamtalen, en samtale som kan fremme god kommunikasjon mellom leder og ansatt. I samtalen skapes relasjonen mellom leder og lærer, og den kan være forum for å ta

opp utfordringer og ha en åpen-for-læring-samtale (Robinson, 2015). Mål kan etableres, og gjennom oppfølging av den enkelte kan ledelsen skape engasjement for målene og sjekke kapasiteten den enkelte har til måloppnåelse.

De ansatte er som vi ser ikke enige om hvor høy eller lav dørterskel det er inn til ledelsen. Det er en utfordring for ledelsen å definere høyden på terskelen, men de bør formidle til lærerne at de ønsker at de kommer inn og samtaler. Lærerne er opptatt av rettferdighet og tillit i denne sammenhengen. Lederen må derfor være bevisst på at det ikke er de som kommer oftest innom som får fordeler, men passe på å se alle sine ansatte.

5 Drøfting, konklusjon og implikasjon

Hensikten og formålet med denne oppgaven var å se om man kan drive et pedagogisk utviklingsarbeid basert på demokratiske beslutninger fra ledelsens side. I dette kapittelet ser vi først på hvilke funn vi har gjort i forhold til de ulike forskningsspørsmålene. Vi vil drøfte disse funnene og se dem i lys av teori. Videre skal vi se på hovedproblemstillingen, og vi vil her trekke fram hvilke konklusjoner vi har kommet fram til. Avslutningsvis skal vi se på hvilke implikasjoner dette har for ledelsen i skolen.

5.1 Drøfting av funn i forhold til forskningsspørsmål

5.1.1 Hvordan driver ledelsen fram et pedagogisk utviklingsarbeid?

På vår skole var ledelsen opptatt av å jobbe helhetlig og målrettet. De ønsket å utvikle seg på et område over tid. Tidligere hadde skolen hatt mange satsningsområder i løpet av et skoleår, noe som hadde ført til at de kun hadde konsentrert seg om et satsningsområde en kort stund. De manglet kontinuitet og evnen til å jobbe langsiktig. Fullan (2007) hevder at fra initiering av et utviklingsarbeid og til det blir en del av skolens kultur, vil det ta mellom to og fem år. Denne uttalelsen bør enhver skole ta med seg når de skal inn i et nytt utviklingsarbeid. Med klasseledelse skulle skolen jobbe målrettet og langsiktig, noe hverken lærerne eller store deler av ledelsen hadde erfaring med. Den eneste som hadde erfaring med dette var rektoren. De hentet derfor inn en ekstern prosessveileder og i samarbeid med han lagde de en prosjektplan. Robinson (2015) støtter dette tiltaket med ekstern ekspertise så lenge den eksterne har demonstrert tidligere at han har en bedre evne til å drive utviklingsarbeid enn den samlede kompetansen innad på skolen. Som nevnt i analysen, viser materialet vårt at skolens inneværende kompetanse ikke ble kartlagt i noen særlig grad. Her kunne ledelsen skapt god motivasjon ved å engasjere lærerne selv til å dele kunnskap og kompetanse med hverandre. Vi tenker at dersom ledelsen hadde kartlagt kompetansen bedre slik at lærerne kunne kurset hverandre, ville veien til veiledning og støtte være kortere dersom lærerne sto overfor nye utfordringer i sitt arbeid med klasseledelse.

Lærerne ble introdusert for prosjektet og trukket inn for å se på verdigrunnlag samt lage en felles visjon for arbeidet. Materialet vårt sier ikke mye om hvordan denne visjonen ble integrert i personalet, og det var kun rektor av alle intervjuobjektene som så vidt nevnte

ordlyden i visjonen for oss. Senge (1990) er svært tydelig på at det å ha en felles visjon i forkant av et arbeid er avgjørende for både prosessen og produktet, og peker på at denne visjonen danner grunnlaget for et felles bilde av fremtiden. Han får god støtte i Robinson (2015), som påpeker viktigheten av å engasjere den enkelte og at alle skal være aktører i prosessen. Intervjuene viser at ledelsen la til rette for at alle stemmer i kollegiet ble hørt, noe som er et demokratisk trekk fra ledelsen. Mangelen ligger, ut fra det vi kan se, i at arbeidet med utarbeidelse av en felles visjon var noe mangelfull. Det vi så var at valg av tema tilsynelatende var demokratisk. Det ble igangsatt en idémyldring over områder som kunne være aktuelle for skolen. Videre gikk lærerne rundt og stemte på satsningsområder. Som vi har sett, var tema forhåndsbestemt av rektor og tillitsvalgt, og valg av tema var derfor ikke helt reelt da ledelsen gikk rundt og «hjalp» lærerne med å komme med forslag. Et par lærere hadde uansett en følelse av at de faktisk hadde vært med på å bestemme tema, uavhengig av at de syntes valgte tema var noe annet enn deres idémyldring. Vi vil trekke den slutningen at det ikke lønner seg å late som man driver demokratisk for å få de ansatte på sin side og på den måten undervurdere lærerne og tro at ikke sannheten kommer for en dag. Lærerne følte prosjektet var tredd nedover hodet på dem, og de fleste følte ikke de hadde vært med på å velge tema.

Når prosjektet kom i gang, var nok omfanget det som var mest uvant. Prosjektet ble styrende for valg av foredragsholdere, tema for planleggingsdager og ellers annen møtetid. Møtetiden ble delt opp i drift og utvikling etter Irgens (2010) modell som vi omtalte i kapittel 2.

Annethvert teammøte og personalmøte gikk til drift og utvikling. Denne delingen er gunstig bruk av tid, og dette støttes av Roald (2012). Dersom skolen ikke har et klart skille mellom disse to områdene, kan drift overta mye av den tiden skolen skal jobbe med utvikling. For å sikre at møtetiden ble brukt mest mulig effektivt, kunne rektor holdt kunnskapsutviklende møter som beskrevet i kapittel 2, hvor lærerne blant annet skulle være godt forberedt til møtene og komme med refleksjoner rundt ledelsens problemstillinger. Rektor tok et grep i forhold til møtetid gjennom at de ansatte skulle reflektere i mindre grupper for at flere skulle få sin stemme hørt. Dette skal vi se nærmere på under det siste forskningsspørsmålet.

Rektor fortalte at det å arbeide med et kollektivt utviklingsarbeid har vært krevende, særlig siden kollegiet har hatt så lite erfaring med et slikt omfattende utviklingsarbeid. Det å snu opp ned på innholdet i arbeidstiden for de ansatte uten en tilvenningsperiode, var utfordrende. Vi er usikre på hvordan en slik tilvenningsperiode som rektor beskriver skulle vært lagt opp,

og om arbeidet hadde blitt like krevende om de hadde innført en slik periode. Selv om det ble en utfordring å snu opp ned på innholdet i arbeidstiden, var det muligens den beste løsningen. I tillegg var det utfordrende å få kollegiet motivert, men flere fant motivasjon etter hvert som prosjektet skred fram. Prosjektet skulle slutføres sommeren 2015, men de ansatte hadde kommet med tilbakemeldinger om at de hadde likt å jobbe med klasseledelse. Utfra disse tilbakemeldingene ble det bestemt at de skulle fortsette arbeidet høsten 2015. Etter et fagforeningsmøte kom det fram at de ansatte ønsket å avslutte utviklingsarbeidet, da det var kommet så mange pålegg om andre ting de måtte bruke utviklingstid på. Ledelsen var lydhøre, gikk bort fra den skoleovergripende tanken og lot de ansatte velge sin egen utviklingsarena. Denne avgjørelsen hevet motivasjonen hos noen av lærerne vi intervjuet, mens andre savnet klasseledelse. Selv om noen savnet klasseledelse, uttrykte de ansatte vi snakket med at de følte de ble tatt på alvor og lyttet til.

Som en del av empirien har vi sett på møtekulturen på skolen, og vi har sett at fagforeningsmøtene er fellesmøter for «det frie og usensurerte ord». Vi har også sett på uttalelser fra rektor som sier at det i personalet er noen som snakker høyere enn andre og noen som melder seg ut. Man kan derfor stille spørsmål ved at så mange hadde uttrykt seg positivt til prosjektet i medarbeidersamtale med ledelsen, en møteform der alle ansatte kommer til ordet, mens stemningen var så negativ på fagforeningsmøtet. Det kan muligens være slik at det på fagforeningsmøtene har vært det fåtallet som snakker høyest som var negative, mens flertallet som var positive til prosjektet har meldt seg ut. Kanskje stemningen ikke hadde vært så negativ blant de ansatte samlet sett om prosjektet hadde fortsatt. Det vet vi ikke, men her ser vi at ledelsen kunne brukt mer tid på å kartlegge meningene til flere i personalet.

5.1.2 Hvordan kommer den demokratiske ledelsespraksisen frem, og hvilke påvirkningsmuligheter har personalet i forhold til egen arbeidsplass?

Empirien flyter litt sammen under disse to forskningsspørsmålene, så vi har valgt å se på dem samlet. Det kom fram to ulike ledelsespraksiser, hvorpå begge så relativt demokratiske ut fra starten av, men gjennom innsamling av empiri og gjennom analysen viste de seg å være ganske forskjellige. Det mest overraskende var ledelsespraksisen til den første rektoren som startet hele prosjektet. Vi intervjuet et par lærere som mente det var interessant at det temaet de endte opp med som satsingsområde, altså klasseledelse, var et stykke unna de temaene de

hadde sittet og diskutert på gruppene under gruppearbeidet på planleggingsdagene. Nåværende rektor, som var en del av ledergruppa, hadde fått beskjed fra daværende rektor at ledelsen skulle ha en tilbaketrukket rolle slik at det var lærerne som tok valgene. På den måten skulle de unngå at det oppsto diskusjoner i etterkant. Nå viste det seg at flere av lærerne i etterkant ikke følte de hadde vært med på å velge satsningsområde. De følte heller at temaet var tredd nedover hodet på dem. Etter intervjuet med tillitsvalgt kom det fram ny informasjon. Rektor og tillitsvalgt hadde bestemt tema for prosjektet på forhånd. Rektors strategi var å gå ut litt bredt og samtidig ligge lavt med det de hadde diskutert på forhånd. Vi tenker at dette er manipulasjon fra ledelsens side, og dette uttrykkes også i intervjuet av en av lærerne. Begrepet manipulasjon kan beskrives som «å påvirke andre ved midler som de ikke har oversikt over og derfor ikke kan verge seg mot (Nordbø,2015)». Vi tenker manipulasjonen her går ut på at rektor påvirket lærerne ubevisst ved å ha en grundig prosess ved valg av tema, samtidig som han gikk rundt og snakket med lærerne der han på en eller annen måte foreslo klasseledelse. Vi vet ikke hvordan denne påvirkningen foregikk. Kanskje klasseledelse ble foreslått som en samlebetegnelse for andre mindre overgripende temaer. Det vi vet er at klasseledelse var forhåndsbestemt tema fra rektor og tillitsvalgt, de lærerne vi snakket med hadde ikke diskutert klasseledelse, og likevel hadde alle gruppene klasseledelse innenfor topp tre på lista med temaforslag.

Når det kom til avslutningen av prosjektet, som vi drøftet under forrige delkapittel, var den nåværende rektoren tiltrådt. Hun valgte på bakgrunn av tilbakemeldingene fra fagforeningen å gå bort fra prosjektet og la de ansatte velge egne satsingsområder. Dette kan ses på som et klokt valg, da det fremstår for oss at lærerne nå føler et større engasjement for måloppnåelse enn de gjorde med klasseledelse. Utfordringen ligger her i oppfølgingen av de ulike teamene og deres utviklingsområder. Dersom ledelsen greier å motivere og engasjere alle innenfor sitt tema, vil dette kunne bety god utvikling for skolen og for den enkelte lærer.

Medarbeidersamtalen og trinnsamtalen kan brukes som gode verktøy i dette arbeidet, og det krever en ledelse som setter seg inn i teorien rundt det enkelte tema slik at de kan bistå teamene i arbeidet. Her bør ledelsen benytte seg av de tre lederferdighetene som er utarbeidet av Robinson (2015). Som tidligere nevnt bør ledelsen derfor bruke sin relevante kunnskap slik at de kan veilede den enkelte lærer og det enkelte trinn videre i sin prosess, og det blir igjen viktig at ledelsen følger opp avtaler slik at tilliten og den gode relasjonen består.

5.1.3 Hvordan benyttes møtearenaer til kommunikasjon mellom leder og personal?

I forhold til muligheter for å bli hørt har de ansatte ulike møtearenaer. Tillitsvalgt trekker frem HMS-gruppe og drøftingsmøter som møtearenaer for medbestemmelse, men han tenker han kommer litt sent inn i prosesser der mye er bestemt som han ikke får tatt del i. I tillegg opplever han at han kun er med for å drøfte og diskutere, og at han ikke har så stor påvirkningsmulighet. Vi tenker det er viktig at tillitsvalgte uttrykker dette til ledelsen slik at ledelsen kan få i stand et møte med tillitsvalgt der rollene blir avklart. Det kan være at tillitsvalgte ikke alltid har mulighet til å påvirke, i og med at kravene ledelsen følger kan ha kommet fra kommune eller fylkesmann. Hvis ledelsen til enhver tid informerer tillitsvalgte slik at det er transparent for tillitsvalgte hva som kan påvirkes, vil de ulike møtearenaene kunne brukes mer konstruktivt.

Et par av lærerne nevnte fagforeningsmøtene som mulig arena for påvirkning overfor ledelsen, men kollegiet har en høy terskel for å ta i bruk møtene som press og påvirkning. De tar temaet opp på team først for å diskutere om det er alvorlig nok til å ta det opp i fagforeningen, og som oftest blir ikke temaene tatt opp videre. For å få en avslutning på prosjektet, ble fagforeningsmøtet brukt, men utover det er det bare personlige saker som tas opp gjennom tillitsvalgte. Woods (2005) påpeker at man må engasjere seg for å kunne ta del i et demokrati. Her tar ikke de ansatte i bruk alle sine påvirkningsmuligheter i forhold til sin arbeidssituasjon, og får derfor ikke påvirket arbeidssituasjonen i ønsket retning i saker de er misfornøyd med. Det kan være lettere å være misfornøyd enn å engasjere seg og forandre situasjonen i ønsket retning.

Skolen vi har vært på har mange møtearenaer, mer enn fem ulike typer møter der ledelsen møter de ansatte på en eller annen måte. Likevel er ikke rektor helt overbevist om at alle lærerne føler de får uttrykt sine synspunkter slik de ønsker. Rektor har valgt å dele opp personalmøtetiden til arbeid i mindre grupper. Dette velger hun å gjøre ut fra to årsaker. Med rundt 50 pedagoger på hvert personalmøte var det vanskelig å få frem alle stemmer. Kun de med mest på hjertet eller størst behov for å uttrykke sin mening bidro i diskusjoner på møtearenaen. I tillegg var møtekulturen noe ufin, og rektor følte ubehag med å lede møtene. Det kom også fram at noen av lærerne syntes møtene var svært ubehagelige og kviet seg for å delta. Da rektor delte personalet i mindre grupper, reagerte noen i forhold til det de mente var en form for knebling. Rektor valgte derfor å ha en felles presentasjon på slutten av møtene der

alle forteller hva gruppa har kommet fram til. Hun ønsket en ansvarliggjøring av de ansatte, og i grupper med 5-6 stykker er det ikke like enkelt å være passiv deltager. Vi synes rektor gjør et godt valg her, og legger opp til teamarbeid og kollektiv refleksjon helt i tråd med Senge (1990) og i tråd med vår definisjon av en demokratisk leder som legger til rette for at alle i et kollegium kan få sin stemme hørt. Dersom rektor i tillegg får alle til å forberede seg på en problemstilling i forkant av møtet, jobber hun med kunnskapsutvikling og medskapning slik Roald (2012) anbefaler. Etter at alle gruppene har reflektert sammen, kommer de tilbake i plenum for å lytte til og gå gjennom innspillene fra de ulike gruppene. Tillitsvalgte mener at selv om det er vanskelig å beherske store grupper, bør ledelsen i større grad være åpen for motforestillinger som alle lytter til. Tillitsvalgte går her mot Roald (2012) som hevder at de positive erfaringene skal frem i stedet for de negative erfaringene. Dette bidrar til mer konstruktive møter og mer konstruktiv dialog. Roald hevder at negative erfaringer har en tendens til å overskygge de positive. Tillitsvalgte mener på den annen side at hvis folk er for positive på møtene, vil dette føre til at meninger skjules, noe som igjen kan føre til en smiskekultur. Samtidig mener han at det bør være mer takhøyde for å kunne fyre seg opp, mens rektor mener det bør være takhøyde for å respektere de som også føler seg utilpass når stemningen blir opphetet. Woods (2005) er også opptatt av takhøyde og at alle fakta, teorier og verdier skal kunne diskuteres åpent, men han har også et krav om at slike diskusjoner skal fremme positive følelser og være selvutviklede. Rektor og tillitsvalgte viser her at de definitivt har to ulike måter å tenke takhøyde på og ulikt syn på hva møter skal brukes til. Vår tidligere beskrevne teori om viktigheten av kollektiv refleksjon tilsier at rektors metode får bredest støtte.

I forhold til andre møter kom det fram at selv om man ble enig på møter erfarte lærerne at ledelsen ikke alltid fulgte opp og gjennomførte det møtedeltakerne var blitt enige om. En slik uttalelse handler om ledelsens integritet, eller mangel på sådan, og med dette bryter ledelsen en av de avgjørende faktorene for tillit (Robinson, 2015). Lærere gjør seg opp en mening om hvorvidt deres ledere handler i tråd med det de sier og avtaler samt løser vanskelige temaer på en profesjonell måte. I forhold til denne problemstillingen bør ledelsen ta utsagnet på alvor og sikre gjennomføring. Møter der avtaler blir inngått, bør det skrives referat slik at alle tiltak blir skriftliggjort. Dette er viktig også for dokumentasjon.

Et positiv tiltak fra vårt materiale var at skolevandringen hadde hevet kvaliteten på medarbeidersamtalene. Samtalen fikk mer substans. Lærerne trodde på det lederen sa, og var

positive til tilbakemeldingene i medarbeidersamtalen nå som ledelsens uttalelser kom på bakgrunn av observasjoner. Dette er viktig informasjon til ledelsen. Det at lærerne føler seg sett er viktig for trivsel og tillit, noe som igjen kan øke viljen til å nå krav og mål satt av ledelsen.

I forhold til å kunne gå inn til ledelsen og snakke med dem om personlige ting, kom det fram to ulike synspunkter. Den ene er at det er åpne dører og hvem som helst kan gå inn og fortelle hva de har på hjertet. Ulempen med dette er at de som har sagt fra har blitt lyttet til, mens de som ikke sier fra, får ikke ledelsen kjennskap til. Dette kan igjen føre til at de som sier fra kan få fordeler, noe som kan påvirke arbeidsmiljøet og skape rykter. Det andre synspunktet er at det er vanskelig å komme og si fra om personlige ting da alle tre i ledelsen sitter inne på det samme kontoret. Ønsker man ikke å åpne seg til alle på kontoret, er det vanskelig å komme inn og si fra i utgangspunktet. Denne problemstillingen handler om fysiske arbeidsforhold ved skolen. Det kan være ressurskrevende for skolen å endre romløsning slik at alle får hvert sitt kontor. Her er det viktig at ledelsen klargjør for lærerne hvordan uformelle møter kan finne sted, og lytte til lærernes tanker og erfaringer rundt temaet.

5.2 Konklusjon i forhold til vår problemstilling

«På hvilken måte kan man innenfor en demokratisk ledelsespraksis kunne drive fram et pedagogisk utviklingsarbeid?»

Vår undersøkelses «hvorfor» handler om å selv bli en bedre leder og samtidig kunne veilede andre skoleledere slik at de bedre kan jobbe demokratisk med sitt personale. Vi ønsket å finne ut om det var mulig å være en demokratisk leder og lede en skole og et prosjekt hvor medarbeiderne blir hørt, sett og får medbestemmelse på egen arbeidsplass. Vi har intervjuet et fåtall lærere og ledere, og våre konklusjoner baserer seg derfor på disse personenes historier og refleksjoner fra disse intervjuene.

Det vi har kommet fram til gjennom arbeidet med dette prosjekt er følgende konklusjoner:

Som leder har du en god del teoretisk kunnskap om hvordan du best driver god ledelse og hvilke strategier som best egner seg når du skal starte opp et utviklingsarbeid. Rektor bør bruke denne kunnskapen og overføre den til lærerne. En teoriøkt hvor relevant teori legges frem vil være gunstig slik at personalet ser hensikten med arbeidet og viser at rektor har støtte

i forskningen for sin initiering av utviklingen. Gjennom oppgaven har vi gjentatte ganger pekt på viktigheten av kollektiv refleksjon, og vi vil igjen konkludere med at dette er vesentlig for å oppnå endring og motivasjon hos lærerne.

Når det kommer til å lede lærernes lærings vil vi igjen trekke inn Robinson (2015) som beskriver disse læringsprosessene som en kollektiv innsats, og dette ligger under en av hennes fem hovedoppgaver hun mener ledere må følge. Ved å sitte sammen i grupper, reflektere rundt nåsituasjonen og den ønskede situasjonen, kommer tanker og innspill frem som må tas med videre inn i arbeidet. Slik tar lærerne kollektivt ansvar for arbeidet, og de deler sine erfaringer og refleksjoner og vil gjøre en innsats til det beste for hele skolen.

Rektor deler personalet inn i grupper på fellesmøtene, og dette har blitt tatt imot på ulike måter innad i personalet. Hun vil vinne på en større åpenhet rundt årsaken til denne strategien, slik som hun var åpen overfor oss i intervjuet. Mulig hun her vil møte motstand fra de som ønsker at alle hører deres stemme og mening, men vi mener hun vil kunne involvere flere gjennom denne strategien; også de som ikke prater høyest når alle møtes i plenum. Rektor bør fortsette denne strategien på møtene, men kan vinne mye på å fortelle og forklare årsaken bak og teorien som støtter henne i denne metoden.

Materialet vårt viser at det kommer opp en del misnøye på fagforeningsmøter og at tillitsvalgte føler at han kommer sent inn i prosesser når avgjørelser skal tas. Her har rektor mye å vinne på å imøtekomme disse uttalelsene ved å holde møte med tillitsvalgte oftere for å fortelle hvilke prosesser tillitsvalgt faktisk kan påvirke og høre fra tillitsvalgt hva som rører seg i personalet. En åpenhet her kan føre til at rektor får større forståelse i forhold til sine avgjørelser, og hun vil kunne begrunne sine avgjørelser på bakgrunn av tilbakemeldinger fra personalet. De som ikke like lett kommer inn på kontoret hennes for å drøfte saker, kan ytre seg i fagforeningsmøter slik at tillitsvalgte kan bringe det videre til ledelsen. Jevnlige møter med tillitsvalgte med en tydelig agenda for møtet er viktig for samarbeidet mellom tillitsvalgte og rektor. Dette trekkes også opp som et viktig punkt i forhold til den norske samarbeidsmodellen som sier at tillitsvalgt skal ha gode muligheter for medvirkning og deltakelse i å ta beslutninger i forhold til egen jobb (Levin et al. 2014). Tillitsvalgte kan da ta innholdet i disse møtene med seg tilbake til fagforeningsmøtet for at medlemmene føler seg opplyste i forhold til hvilke beslutninger som tas. Som leder kommer du ikke unna at det er du som har beslutningsansvaret i saker. Gjennom åpenhet og framlegg av saker som er

gjennomarbeidet, vil du ha mer belegg å støtte deg på når avgjørelsen skal tas. Du kan peke på at dette har vært oppe i ulike fora, og det er disse erfaringene du støtter deg på.

En analyse og refleksjon tidlig i prosessen vil være en fordel for fremtidige utviklingsprosjekt. Starte prosessen med å sette personalet ned i grupper og analyserer nåsituasjonen og den ønskede situasjonen. På veien utarbeides det også prosessmål eller delmål som skal jobbes med underveis, og sammen skal alle finne tiltak de kan sette i gang for å nå disse målene (Robinson, 2015). Her bør ledelsen være støttespillere og legge til rette for å nå disse målene, og skolens satsing skal være forankret hos alle lærerne. Å få satt tiltak inn i system hvor ledelsen fungerer som tilretteleggere og støttespillere, kan bidra til at veien ikke oppleves så lang og at den enkelte lærer har delmål underveis som de lettere kan engasjere seg i. Her kommer tidsaspektet inn i bildet. Endring tar tid, og vi har vist at det tar mellom tre og fem år å få et arbeid og kunnskap til å bli en del av kulturen ved en skole (Fullan, 2007). Arbeidet som legges ned i initieringsfasen synes å være avgjørende for om arbeidet og fokuset vil vare over tid slik at temaet blir en del av skolens kultur. Rektor må jevnlig sette av tid til å jobbe med prosess- og utviklingsmålene slik at fokus holdes oppe. Spesielt viktig blir dette når lærerne uttrykker at de har jobbet svært kortsiktig med temaer tidligere.

Tillit er en avgjørende faktor for å drive god ledelse, og vi har sett at det å bygge tillitsrelasjoner er en av lederferdighetene som er viktig for å være en god og demokratisk leder. Prosjektet på vår skole fremsto som svært demokratisk i starten, hvor alle opplevde å bli hørt og tatt hensyn til. Dataen viser samtidig at ikke alle spilte med åpne kort da valg av tema skulle gjøres. Lærerne opplevde det de kaller manipulasjon fra ledelses side, og dette skaper selvfølgelig misnøye og mistenkelighet. Alle må trekke i samme retning fra starten av og være åpne og ærlige. Erfaringer tilsier at sannheten kommer for en dag, og at det derfor er en fordel å spille med åpne kort fra starten.

Det krever en del forarbeid for en ledergruppe når skolen skal inn i et langvarig utviklingsprosjekt. Slik vi har anbefalt en refleksjonsanalyse for lærerne, kan ledelsen også gjennomføre sin egen refleksjon for å se hvor de ønsker at skolen skal være innen så og så lang tid. Slik vil de se skolens og kommunens mål i sammenheng med arbeidet som gjøres blant lærerne, og dette vil kunne føre til en større tyngde når temaet presenteres for lærerne. Noen ganger er det kommunen som setter tema for utvikling. Da kan ledelsen støtte seg på det kommunen har bestemt. Like viktig er det her å jobbe godt med initiering og motivasjon. Vi har som målsetning at denne oppgaven kan benyttes av ledere som et refleksjonsgrunnlag når

de skal inn i utviklingsarbeid og drive demokratisk ledelsespraksis. Oppgaven kan bidra til at ledere blir bevisst på hvordan lærere kan tenke, og at det ikke alltid er samsvar i hvordan de ulike partene oppfatter og opplever en endringsprosess.

Rektor ønsker å være lydhør overfor sine ansatte. Dette fører til økt motivasjon og engasjement på skolen. Etter tre år avslutter rektor prosjektet om klasseledelse og lar teamene selv velge utviklingsmål. Dette er en ny og demokratisk vending fra rektors side. Her viser hun at hun er lydhør overfor lærerne og fagforeningen, og hun viser at hun ønsker å se dem og lytte til deres innspill. Dette er helt i tråd med vår definisjon av den demokratiske leder som jobber for at alle stemmer i et kollegium blir hørt og på bakgrunn av disse stemmene tar valg til det beste for virksomheten.

I modellen i kapittel 2 over Robinsons (2015) lederferdigheter og ledelsesdimensjoner viste vi at disse henger sammen og støtter hverandre. Rektor fremstår som en leder med mye relevant kunnskap om det å drive skoleledelse og jobbe med utvikling i skolen. Hun har lederutdanning og ønsker å drive skolen til det beste for alle. Dette er et meget godt utgangspunkt. Hun legger til rette for å etablere mål og forventninger hos lærerne, og hun leder lærernes læring på en måte som støttes av både Robinson og Roald (2012). Rektor legger opp til lærende møter ifølge Roald sin teori om kunnskapsutviklende møter, blant annet ved at hun deler personalet inn i grupper som reflekterer sammen for deretter å legge frem sine synspunkter for plenum. Slik legger hun til rette for at alle stemmer blir hørt.

I kapittel 2 så vi også på Woods' (2005) figur i forhold til de fire rasjonaliteter. Han mener at dersom en leder følger alle de fire rasjonaliteter i møte med sine ansatte, vil denne lederen få ansatte som tar eller deltar i avgjørelser, som ønsker å finne sannheten og få en bedre forståelse av arbeidsplassen. En leder som følger denne teorien er i tillegg sensitiv i forhold til ulikheter og vil gjøre diskursive undersøkelser og gi og motta støtte, selvtilitt og respekt. Nå har vi sett at deler av disse rasjonalitetene er synlige på vår skole, men en del mangler. I forhold til etisk rasjonalitet mangler takhøyden i personalet som kreves for å kunne gå videre i forhold til det engasjementet som kreves i diskusjoner og søken etter svar. Når vi ser på beslutningsrasjonaliteten, kan vi si at lærerne har en reell mulighet til å påvirke forholdene på arbeidsplassen, og dette er noe vi så i avslutningen av prosjektet om klasseledelse. Men for at denne rasjonaliteten faktisk skal være gjeldende, må de ansatte selv ønske å ta disse beslutningene. I stedet for å være misfornøyde med tingenes tilstand, kan de blant annet bruke tillitsvalgte og fagforeningen mer aktivt. Denne rasjonaliteten går litt over i diskursiv

rasjonalitet som handler om å være en aktiv deltaker i debatter og dialoger. Det er lagt til rette for at de ansatte skal ha møtepunkter, men det er et krav til den ansatte at han/hun også må engasjere seg, og det må være takhøyde for å kunne engasjere seg. Til sist er det terapeutisk rasjonalitet, der målet er å fremme positive følelser ved deltakelse i et delt lederskap. Det skal være lov å være seg selv, og det skal være lov å være forskjellige og likevel være en del av det positive sosiale samholdet. Det er lagt til rette for både møteplasser og muligheter for påvirkning av egen arbeidsplass, men uten å forandre skolekulturen ved å heve takhøyden og skape et større engasjement hos personalet vil Woods' rasjonaliteter aldri oppnås.

Denne listen over våre konklusjoner etter endt arbeid med prosjektet tenker vi er vårt svar på vår problemstilling: «På hvilken måte kan man innenfor en demokratisk ledelsespraksis kunne drive fram et pedagogisk utviklingsarbeid?»

5.3 Implikasjoner for ledelse

Alle skoler og andre organisasjoner har en plan for hvor de ønsker å være og hvordan de tenker de skal komme dit. I en slik prosess trengs gode medarbeidere, gjennomtenkte mål og planer for arbeidet. Husk: Et mål uten en plan er kun et ønske. Derfor er det viktig som leder å være opptatt av å ha en plan og sette mål for skolen slik at ønsket situasjon oppnås.

Det må jobbes med trivsel, takhøyde og engasjement. Ledelsen må jobbe for at arbeidsplassen kan romme alle de ansatte og at de ansatte trives på arbeid og ønsker å engasjere seg. Å bygge opp en slik kultur kan være tidkrevende, men det er viktig i forhold til videre utvikling.

I tillegg må ledelsen være bevisst på at det er de som sitter i førersetet når de skal jobbe med skoleutvikling, også innenfor demokratisk ledelsespraksis. Det er viktig å høre på de ansatte og legge til rette for at alle ansatte blir hørt, men til syvende og sist må ledelsen være de som fører skolen mot ønsket visjon og mål, og de som holder i den røde tråden.

Ledelsen må gjennom teoretisk kunnskap, kunnskap om egen skole og åpen praksis, fungere som tydelige ledere som lærerne kan støtte seg på og som de har tillit til. Avgjørelser og mål må være transparente slik at alle er klar over hensikten med arbeidet, og det kan være en idé å skrive referater fra de ulike møtearenaene hvor utviklingsprosjekter og andre temaer tas opp. Slik kan alle få tilgang til hva som har blitt sagt og hvilke avgjørelser som har blitt tatt.

Dersom det skal settes i gang et større utviklingsprosjekt, er det lurt å rydde plass i lærernes arbeidstidsavtaler slik at de vet når og hvor mye de skal jobbe med temaet. Samtidig må det settes av tid i fellestid jevnlig slik at fokuset og motivasjonen holdes oppe. Her vil vi anbefale en ansvarliggjøring av lærerne gjennom at de kan få ulike oppdrag gjennom prosessen. Roald (2012) anbefaler, som en del av kunnskapsutviklende møter, at det deles på hvem som er møteledere, og dette er en god ansvarliggjøring. Slik må lærerne på tur sette seg godt inn i tema og selv planlegge hvordan det skal legges frem på møtet. Dette er også en mulighet for ledelsen til å se de ansatte.

Innad på en skole er det mye kompetanse. Uansett hvilket tema skolen skal jobbe med, kan det finnes lærere som er dyktige innenfor dette feltet. Fremfor å innhente ekstern ekspertise, kan ledelsen legge til rette for at noen nøkkelpersoner kurses i forkant av prosjektet slik at de kan være bidragsytere både for ledelsen og for lærerne når de trenger råd og veiledning. Disse personene vil avlaste ledelsen og samtidig være hjelpen når den trengs. En ekstern veileder kan være vanskeligere å oppnå kontakt med, kan ta timespris for konsultasjon og derfor legges lista høyere for når en slik veileder kontaktes for råd og hjelp.

Ledelsen ved skolen er også et team, og dette teamet bør jobbe på samme måte som trinnteamene gjør. Ved å sette seg jevnlig ned og reflektere over egen praksis, kan de sammen oppnå en bredere oversikt over hva som rører seg blant lærerne. Dette handler om kollektiv refleksjon på alle nivåer, og ledelsen fremstår som gode rollemodeller overfor lærerne. Dersom ledelsen viser at de er engasjerte og tilstede, vil lærerne i større grad føle at de må og vil gjøre det samme.

Som leder er du avhengig av lærernes tillit for å drive god skole. Tillit er ikke noe som ligger i en tittel eller i et navn, tillit er noe du bygger opp over lang tid ved hjelp av dine ord og handlinger. Samtidig er integritet en viktig del av tilliten. Det som er utfordrende er å holde på denne tilliten over tid. Tillit bygges opp over år, men det tar kun én uttalelse eller handling for å rive den ned

En begrensning for demokratisk ledelsesutvikling i skolen er at så langt vi har ledd, har vi ikke funnet et eneste krav eller ønske om en slik ledelsesutvikling i hverken stortingsmeldinger eller andre uttalelser fra styresmaktene. Det er skrevet og forsket lite på demokratisk ledelse, og foruten Woods (2005) har vi bare funnet et fåtall andre bøker både nasjonalt og internasjonalt som har hatt demokrati og ledelse som en del av tittelen. Og enda færre som i

tillegg har hatt vært vinklet mot skole eller utdanning. Her er noen eksempler på noen av de få titlene vi har funnet om demokrati, ledelse og skole.

- **Democratic Leadership: The Changing Context of Administrative Preparation** (Anderson, Cambron-McCabe, Mulkeen, 1994) som handler om kursing/utdanning av amerikansk skoleadministrasjon og om innholdet i disse kursene bør ha en annen form.
- **Leading For Democracy: A Case-Based Approach to Principal Preparation** (Jenlink, Stewart, Stewart, 2012) som handler om at den amerikanske rekroutdanningen bør ha en større case-basert tilnærming som reflekterer de reelle problemene og utfordringene rektorer har i skolen i dag.
- **Principal's Transformational Democratic Leadership: The Impact of Principal's Transformational Democratic Leadership Style on Teachers' Job Satisfaction and Commitment** (Abdullah, Cheah, Yoong, 2011) som handler om skoleledelsen i Malaysia som er opptatt av at rektorer jobber mer demokratisk og gjennom en transformativ ledelse fremmer bedre skoleprestasjoner og få mer tilfredse lærerne.

Ingen av disse bøkene fremstod veldig relevante for vår oppgave.

Som skoleleder i et samfunn som Norge der demokrati er et begrep som gjennomsyrrer alle aspekter ved livet, og særlig alle aspekter ved skolen, mener vi det er betenkelig at det ikke stilles noe krav om å jobbe demokratisk. Vi tenker likevel at det er mange skoleledere som jobber demokratisk, og tillitsvalgte er en viktig del av personalet på skolene. Det er derfor ikke vanskelig å finne tegn til demokrati ute i skole-Norge, og om flere skulle ønske å jobbe mer demokratisk, håper vi de kan dra nytte av vårt arbeid.

Litteraturliste

Aasbrenn, K. (2010). *Tjenester som treffer. Betyr brukerorientering og kvalitet noe annet i offentlig sektor?*. Universitetsforlaget: Oslo.

Abdullah A.G., Cheah L.H., Yoong S. (2011) *Principal's Transformational Democratic Leadership: The Impact of Principal's Transformational Democratic Leadership Style on Teachers' Job Satisfaction and Commitment*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing

Anderson B.J., Cambron-McCabe N.H, Mulkeen T.A. (1994) *Democratic Leadership: The Changing Context of Administrative Preparation*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation

Fullan, M. (2007). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press

Hovde, K. & Svensson, P. (2014). *Demokrati*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/demokrati>

Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, R., Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M (Red). *Kompetent skoleledelse*. (s. 125-145). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Jenlink P.M., Stewart L., Stewart S. (2012) *Leading For Democracy: A Case-Based Approach to Principal Preparation*. Lanham: R&L Education

Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag

Kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. meld nr. 28 2015-2016) Oslo: Fagbokforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Levin, M., Nilssen, T., Ravn, J.E. & Øyum, L. (2014). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Bergen: Fagbokforlaget

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design*. London: SAGE Publication Inc

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordbø, B. (2015). *Manipulere*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/manipulere>

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline; the art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency

Skrøvset, S. (2008). *Det var godt å få luftet henne mer ... : skolevandring som ledergrep*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsintervju

- for masteroppgave på ILS ved UIO

Bakgrunn, formål og tema

Vi heter Ina Linnea Bakkeslett-Lundeby og Liv Glemming, og skal skrive en masteroppgave ved ILS (institutt for lærerutdanning og skoleforskning) ved Universitetet i Oslo.

Tema for oppgaven vår er demokratisk ledelse og pedagogisk utviklingsarbeid. Vi ønsker spesielt å undersøke hvordan dere jobbet med prosjektet om klasseledelse fra november 2012. Vi ønsker i tillegg å spørre litt generelt om hvordan dere jobber og kommuniserer i forhold til møter, fellestider og andre felles prosesser.

Hvem ønsker vi svar fra?

Vi ønsker å intervju rektor, tillitsvalgt og et lite utvalg lærere som har jobbet ved skolen siden 2012. Hvis vi får mange tilbakemeldinger på ønsker om deltakelse trekker vi ut en liten håndfull.

Hva skal deltagerne svare på?

Vi ønsker å undersøke hvordan avgjørelsene hos dere tas. Vi vil se på prosjektet fra 2012, men vi ønsker også å se generelt på hvordan dere jobber og kommuniserer i forhold til møter, fellestider og andre felles prosesser. Vi ønsker å høre om opplevelsene både fra leder- og lærerperspektiv.

Hvordan skal deltakelsen foregå?

Alle deltakere blir intervjuet. Disse intervjuene vil bli gjennomført høsten 2015/våren 2016. Vi avtaler tid og sted for gjennomføring med de som skal delta. Vi vil ta opp intervjuene på lydfil og samtidig notere litt underveis.

Hva skjer med informasjonen om deltagerne?

Vi er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven. Oppgaven vår skal leveres inn i november 2016. Etter dette vil alt materiale bli slettet. De som har tilgang til materialet underveis er vi som forskere samt vår veileder som er tilknyttet ILS. De eneste opplysningene vi trenger, er navn og e-postadresse fra informantene slik at vi kan komme tilbake med eventuelle oppklarende spørsmål i etterkant. Navn, e-post og lydfiler vil oppbevares hver for seg. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om personen bli slettet.

Dersom dere har spørsmål om prosjektet eller ønsker å delta på forskningsintervjuet, ta kontakt med Ina på telefon 99 01 77 92 / e-post ina.bakkeslett@gmail.com eller Liv på telefon 41 22 32 40 / e-post livgl@online.no. De som ønsker å delta må signere vedlagte samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

Liv Glemming og Ina Linnea Bakkeslett-Lundeby



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om Ina Linnea Bakkeslett-Lundeby og Liv Glemming sitt masterprosjekt og ønsker å delta på intervju.

Navn: _____

E-post: _____

Dato: _____

Underskrift: _____



En semistrukturert intervjuguide til leder

Beskriv kort din bakgrunn og formelle rolle ved skolen. Hva var din rolle i prosjektet dere har hatt om klasseledelse?

Hvilke tanker gjør du deg omkring hvordan prosjektet ble gjennomført?

- Tid
- Mulighet for påvirkning
- Nytteverdi for de ansatte/skole
- Valg av pedagogisk retning
- Evaluering i etterkant
- Hovedutfordringene

Hvordan tenker du avgjørelser i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid generelt ved skolen blir tatt?

- Tillitsvalgt
- Møtepunkter mellom ledelsen og personalet
- Påvirkningsmuligheter får man fram sine synspunkter

Hvordan er forholdet mellom leder og personal?

- Åpenhet, hva kommer de ansatte å snakke med lederen om
- Kommunikasjon
- Håndtering av uenighet
- Se alle
- De uformelle lederne

Lederstil:

Hvilke tanker har du om egen lederstil?

- **ønsker** å bli oppfattet
- **tror** du blir oppfattet

Har du noe du ønsker å tilføye?

Til slutt: En demokratisk leder, hvilke egenskaper tenker du en slik leder bør ha?

En semistrukturert intervjuguide til lærer:

Beskriv kort din bakgrunn og formelle rolle ved skolen.

Hva var din rolle i prosjektet dere har hatt om klasseledelse?

Hvilke tanker gjør du deg omkring hvordan prosjektet ble gjennomført?

- Tid
- Mulighet for påvirkning
- Nytteverdi for din profesjon
- Arenaer for refleksjon
- Valg av pedagogisk retning
- Evaluering i etterkant

Hvordan tenker du avgjørelser i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid generelt ved skolen blir tatt?

- Tillitsvalgt
- Møtepunkter mellom ledelsen og personalet
- Påvirkningsmuligheter får man fram sine synspunkter

Hvordan er forholdet mellom leder og personal?

- Åpenhet, hva kan man snakke med ledelsen om
- Kommunikasjon
- Håndtering av uenighet
- Føler seg sett

Til slutt: En demokratisk leder, hvilke egenskaper tenker du en slik leder bør ha?