

En lærende skole -

Organisasjonsutvikling gjennom bruk av LP- modellen. Intervju med rektorer.

Hege Klausen Jaksland



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

En lærende skole -

Organisasjonsutvikling gjennom bruk av LP-
modellen.

Intervju med rektorer.

Hege Klausen Jaksland

© Hege Klausen Jakslund

2011

En lærende skole – Organisasjonsutvikling gjennom bruk av LP-modellen. Intervju med rektorer.

Hege Klausen Jakslund

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

Trykk: Allkopi, Asker

IV

Sammendrag

Bakgrunn og formål:

Bakgrunnen for valg av oppgave er egen interesse for organisasjonsutvikling samt eget arbeid som PPT-veileder i skoler som implementerer LP modellen.

Hensikten med oppgaven er ikke å evaluere hverken skolene eller programmet, men å identifisere og forklare handlinger og hendelser i lys av organisasjonsteori. Ledelsens rolle er i fokus. For å få data fra praksisfeltet velger jeg å intervju rektorer, både som referenter fra utviklingen på sin skole, men også i forhold til deres ledelse av utviklingsprosjektet.

Problemstilling:

Hva er skolelederens erfaringer med organisasjonsutvikling ved bruk av LP-modellen?

Teori

Teorien kommer fra feltet organisasjonsutvikling. Innefor dette har jeg valgt å trekke frem følgende områder: faser i endringsarbeidet, ledelse, kultur, læring samt hemmende og fremmende faktorer. I tillegg gis en beskrivelse av LP modellen.

Metode

Oppgaven har et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsdesign, med semistrukturert intervju som metode. Jeg har foretatt et strategisk utvalg av informanter, hvor kravet var at rektorene skulle ha vært tilsatt som rektor på skolen under hele prosessen fra initiering, gjennom implementering og videre i institusjonaliseringsfasen, dvs. fire år. I analyseprosessen benyttet jeg kategoribasert analyse.

Resultat og konklusjoner

Alle tre rektorer opplever at implementeringen av LP modellen har bidratt til en positiv utvikling av organisasjonen. Organisasjonsutvikling har jeg definert til å handle om å øke organisasjonens problemløsningsevne og evnen til fornyelse. Gjennom mine analyser av ulike områder innenfor organisasjonsutvikling, finner jeg hold for at skolene har økt sin problemløsningsevne, og de har økt sin evne til fornyelse. I tillegg vil jeg vektlegge at rektorene rapporterer at skolene har opplevd organisasjonslæring, og at dette kommer til uttrykk ved nye holdninger fra lærerne som viser seg i uttalelser og i handlinger. Dette er tegn på at skolekulturen er endret. Alle tre rektorene uttrykker positive erfaringer med bruken av LP modellen og er fornøyd med at de satte i gang LP arbeidet ved skolene sine.

Alt i alt ser det ut til at følgende suksessfaktorer ser ut til å ligge til grunn for en vellykket organisasjonsutvikling i disse skolene, da de er felles for alle tre skolene: en sterk og engasjert ledelse, tydelige mål fra ledelsens side, dedikerte medarbeidere i styringsgruppa, lojalitet mot implementeringsprogrammet, en god og strukturert plan, god integrering av fagdager, samt at skolene brukte lang tid på initieringsprosessen. Faktorer som derimot ut i fra mitt materiale ikke ser ut til å ha hatt så stor betydning for å lykkes med prosessen, siden det er håndtert ulikt på skolene er: på hvilken måte rektorene var deltagende i selve lærergruppene, om assistenter/deltidslærere var med eller ikke, skolens kultur før implementeringen. Jeg vil påpeke at disse enkeltfaktorene ikke kan ses på hver for seg, siden de er del av en kontekst og påvirker hverandre. Det betyr at man ikke kan si at disse enkeltfaktorene ikke er viktige, men det kan hende at suksessfaktorenes samspill dempet betydningen av de andre faktorene.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg en lang studieprosess som har vart i 12 år, og som ender med ferdigstillelsen av denne masteroppgaven.

Det er flere som fortjener en takk for at oppgaven nå foreligger.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til rektorene som har vært villige til å være informanter og dele sine erfaringer og tanker med meg.

En stor takk rettes også til min veileder Peer Møller Sørensen som ga meg tro på meg selv og motivasjon til videre jobbing med oppgaven.

Jeg takker Anne-Berit og Berit for å være gode forbilder som har gitt inspirasjon til å fullføre studiet.

Tusen takk til kolleger, venner og familie for støtte, hjelp og oppmuntring underveis.

Til Linnea, Emil og Viktor; jeg gleder meg til å være en tilstedeværende mamma for dere igjen ♥.

Bødalen, høst 2011.

Hege Klausen Jaksland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Teori.....	4
2.1	Organisasjonsutvikling	4
2.1.1	Faser i endringsarbeidet.....	7
2.1.2	Ledelse	11
2.1.3	Kultur.....	17
2.1.4	Læring.....	20
2.1.5	Hemmende og fremmende faktorer.....	24
2.2	LP-modellen.....	28
3	Metode	32
3.1	Innsamlingsmetode.....	32
3.2	Utvalg	33
3.3	Gjennomføring	34
3.4	Analysemetode.....	35
3.5	Reliabilitet og validitet	36
3.6	Etiske hensyn	38
4	Analyse/funn	40
4.1	Organisasjonsutvikling	40
4.2	Faser i endringsarbeidet	45
4.3	Ledelse.....	51
4.3.1	Utøvelse av ledelse i praksis.....	51
4.3.2	Lederrolle, lederstil og endringsledelse.....	56
4.4	Kultur.....	60
4.5	Læring.....	65
4.6	Hemmende og fremmende faktorer.....	70
4.7	Kort oppsummering av skolene	77

5	Konklusjon	79
5.1	Resultater	79
5.2	Konsekvenser for videre arbeider.	81
	Litteraturliste	83
	Vedlegg: Intervjuguide.....	86

1 Innledning

I innledningen vil jeg presentere bakgrunn for valg av oppgave, formål og problemstilling samt oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke om bruk av LP-modellen har bidratt til organisasjonsutvikling i de skolene som har tatt den i bruk. Jeg vil intervjuere rektorer om deres rolle i og erfaringer fra bruken av LP-modellen.

Bakgrunn for valg av tema er interesse for organisasjonsutvikling, samt arbeid innenfor PPT. PP tjenesten skal i tillegg til sitt sakkyndige arbeid overfor enkeltindivider, bistå skolene i kompetanse- og organisasjonsutvikling slik at opplæringen kan legges bedre til rette for elever med særlige behov. I min kommune er skolene i gang med implementering av LP-modellen, og da er PPT en samarbeidspartner i dette arbeidet. Det var derfor interessant for meg å undersøke elementer fra dette arbeidet ytterligere.

Jeg har valgt teori fra organisasjonsteorien som omhandler organisasjonsutvikling, og har valgt å innhente data fra praksisfeltet fra skoler som har drevet utviklingsarbeid gjennom implementering av LP-modellen.

Ut i fra egen interesse for ledelse og ledelsens rolle i organisasjonsutvikling falt valget på å intervjuere rektorene, da disse har et særlig ansvar for kompetanse- og skoleutvikling. Mitt fokus på rektor blir todelt. Jeg ser på rektor som representant for organisasjonen, dermed som informant i forhold til skolens implementering av LP-modellen. Hvilke erfaringer har skolen gjort seg, hvilken nytte har de av modellen? I tillegg ser jeg på rektors rolle som leder av denne samme organisasjonsutviklingen. Hvilken rolle har han hatt, og hvilke utfordringer har han stått overfor, og hvordan har han løst disse?

I dagens samfunn er det i de fleste bedrifter et krav til stadig endring og utvikling.

Organisasjoner skal tilpasses stadig skiftende omgivelser og impulser. Det har i de senere årene vært stort fokus og forskning på organisasjonsutvikling, og det er utviklet flere teorier og programmer innenfor dette feltet.

Skolene har også vært under utvikling, samfunnet og kunnskapen de skal formidle endrer seg også stadig, samt elev og læringssynet. Allikevel har skolen vært en relativt stabil institusjon. Skolene prøver å fange opp utviklingen som skjer, og prøver å utvikle seg, for å tilpasse seg de utfordringene de står overfor, både innenfor det faglige området og innenfor det sosiale området. Skolene har kompetanseutviklingsplaner og satsingsområder, og setter av både tid, penger og ressurser på disse områdene, men ofte jobbes det bare med under prosjektperioden, og så klarer ikke skolene å befeste kunnskapen og redskapene videre.

Man har i den senere tid begynt å se mer til organisasjonsteorien når det gjelder skoleutvikling. Det har vært mer vanlig at næringslivet benytter seg av disse teoriene, men skolene er som organisasjoner å regne, og kan anvende dette. I St.mld nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) slås det fast at skolen skal være en lærende organisasjon, og det legges frem noen kriterier for hva det innebærer. Det slås også fast at ledelsen har en viktig rolle i dette. Systemrettet arbeid blir også fremholdt som viktig for skoleutviklingen. Flere av de nye programmene og modellene som kommer på markedet i forbindelse med skoleutvikling, legger mye vekt på selve implementeringsprosessen, og vektlegger denne i forhold til det å skape varige endringer. De henter sitt teorigrunnlag rundt dette fra organisasjonsteorien. LP-modellen gjør også det. Den ”nye” masterutdanningen ”utdanningsledelse” er direkte rettet mot rektorer og andre som har med skoleutvikling å gjøre på ledelsesnivå. Her vektlegges organisasjonsteori og heriblant ledelse av kunnskapsbedrifter. Dette understreker at organisasjonsteori er en viktig bakgrunn for å forstå skolene som organisasjon, og man begynner å få flere perspektiver på skoleutvikling enn tidligere.

1.2 Formål og problemstilling

Problemstilling:

Hva er skolelederens erfaringer med utviklingsutvikling ved bruk av LP-modellen?

Hensikten med oppgaven er ikke å evaluere hverken skolene eller programmet, men å identifisere og forklare handlinger og hendelser i lys av organisasjonsteori. Ledelsens rolle er i fokus. For å få data fra praksisfeltet velger jeg å intervju rektorer, både som referenter fra utviklingen på sin skole, men også i forhold til deres ledelse av utviklingsprosjektet.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 1 gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt dette tema, formålet mitt med oppgaven og jeg viser hvordan oppgaven er bygd opp.

I kapittel 2 vil jeg først presentere teori fra feltet organisasjonsutvikling. Jeg vil referere generelt til hva begrepet organisasjonsutvikling innebærer. Så vil jeg gå dypere inn i noen områder som erfaringer fra gjennomførte omstillinger i bedrifter har utpekt som sentrale med en omstillingsprosess. Områdene jeg har valgt ut er faser i endringsarbeidet, ledelse, kultur, læring samt hemmende og fremmende faktorer. Jeg presenterer så LP-modellen, bakgrunn og formål med denne samt praktisk bruk, med vekt på de ulike endringsfasene.

I kapittel 3 beskriver jeg hvilken metode jeg har brukt i min undersøkelse, samt erfaringer knyttet til dette arbeidet.

I kapittel 4 velger jeg å trekke frem relevante funn i forhold til den teorien jeg har valgt ut, og analysere funnene opp mot de fem områdene jeg har beskrevet spesielt.

I kapittel 5 avsluttes oppgaven med en konklusjon over analyseresultater, og mine refleksjoner over hva dette kan innebære videre.

2 Teori

Jeg velger å si noe generelt om organisasjonsutvikling før jeg går nærmere inn på noen sentrale områder innenfor organisasjonsutvikling som jeg har valgt ut fra mitt fokusområde i oppgaven. Områdene er faser i endringsarbeidet, ledelse, kultur, læring samt fremmende og hemmende faktorer. Så presenterer jeg LP-modellen, bakgrunn og formål med denne samt hvordan implementeringsstrategien er knyttet opp til fasene i innovasjonsprosessen.

2.1 Organisasjonsutvikling

Jeg vil legge frem hva organisasjonsutvikling er og hva vi mener med en innovasjon. Jeg vil presentere to ulike innovasjonsstrategier (PS- og SI-strategiene). I tillegg viser jeg hvordan skoleverket i dag benytter seg av organisasjonsteorien når de driver utvikling, og hvilken rolle den eksterne støtten kan ha.

En organisasjon kan defineres som to eller flere mennesker som arbeider sammen og utfører oppgaver for å nå et mer eller mindre klart definert mål. Dette vil i praksis innebære en formalisering med fordeling av sider ved arbeidet (rollefordeling/oppgavespesialisering) for at samarbeidet skal gi mest mulig effekt. En organisasjon vil møte både interne og eksterne krav den vil måtte tilpasse seg, vi kan si at organisasjonen må utvikle seg (Fischer og Sortland 2001).

Det er mange ulike definisjoner på organisasjonsutvikling, men fellesnevneren i de fleste definisjoner viser seg at det dreier seg om å øke organisasjonens problemløsningsevne og øke evnen til fornyelse. Det vil si både systematiske forsøk på å ta i bruk eksisterende løsninger, fremgangsmåter, teknologier og selv skape noe nytt, som et forsøk på å løse organisasjonens problemer. French og Bell (1990) referert i Einarsen (1997) har definert organisasjonsutvikling som *”En langsiktig bestrebelse, støttet av toppledelsen, på å forbedre en organisasjons problemløsnings- og fornyelsesprosess, spesielt ved hjelp av en mer effektiv og medvirkende styring av organisasjonens kultur – med en særskilt vekt på formelle arbeidsgrupper og intergruppe kultur – og med assistanse av en endringsagent eller katalysator og med hjelp av teori og fremgangsmåter fra anvendte adferdsfag, inkludert aksjonsforskning”*(s.571). Organisasjonsutviklingsbegrepet betoner en helhetstankegang hvor

man tar hensyn til hvordan enhver endring virker inn på hele organisasjonen.

Organisasjonsutvikling er av liten verdi om den ikke planlegges substansielt og organisatorisk og settes i system, vedlikeholdes og brukes. Dette understrekes også i St.meld. nr. 30 (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004) hvor det står at både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap.

Innenfor feltet organisasjonsutvikling møter vi ofte på begrepet innovasjon. En innovasjon kan defineres som en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Sørli 2002). Skogen påpeker også at for at en endring skal kunne kalles en innovasjon er det nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon. Ordet planlagt innebærer at man skal vite hva man vil endre, hvorfor og hvordan. Man skal i tillegg ha klart for seg hva målet er. For at endringen skal ha en hensikt må den relateres til en bedring i forhold til en målsetting, ideologi samt ha fokus på en brukergruppe. Den praktiske handlingen vektlegges også, fordi dette representerer et svært kritisk ledd i en forandringsprosess. Overgangen fra ide eller plan til praksis, fra tenkt løsning til løsningen er iverksatt, er som oftest det vanskeligste (Skogen og Sørli 2002).

Når man gjennomfører en innovasjon vil det være viktig å ha kunnskap om måten man gjennomfører det på, dette kaller man en innovasjonsstrategi. Kunnskap om innovasjonsstrategier er av stor verdi med tanke på å oppnå effekt av systemrettet arbeid. Når utviklingsarbeid gjennomføres uten denne kunnskapen, fører de ofte ikke til den utviklingen man ønsker. Med innovasjonsstrategier forstår man systemiske fremgangsmåter som benyttes for å gjennomføre innovasjoner internt (Samuelsen 2008). Nedenfor presenteres to ulike strategier.

Problem Solving (PS) strategien tar utgangspunkt i organisasjonens opplevde behov for endring og troen på enkeltmenneskets iboende ressurser (Samuelsen 2008). Det er menneskene og organisasjonens behov som er drivkraften i endringsprosessen. Ideene plukkes opp fra organisasjonen selv, og det antas at det er veldig gunstig å ta utgangspunkt i tema som hele organisasjonen opplever som en utfordring. Dette kan kalles en bottom-up strategi, og når dette mobiliseres ved at man gjennomfører prosjekter som tar utgangspunkt i skolens behov og interesse, kultur og kapasitet, vil man lettere bidra til at lærerne får et eierforhold til innovasjonsprosjektet. Man kan si at drivkraften til prosjektet hentes fra lærerne selv og det gir muligheten for å lykkes langt større.

Social Interaction (SI) strategien er veldig opptatt av spredningsmønstre (Samuelsen 2008). Spredning av gode innovasjoner og god praksis viser seg å være et reelt problem i praksis. I denne teoritradisjonen er tilhørigheten til sosiale nettverk og plasseringen i nettverket er av stor betydning, fordi relasjoner og gruppeidentifikasjon er drivkraften i endringsprosessen. Nettverkene fungerer både som arenaer for læring, som en kommunikasjons- og samtale plattform og tjener som ideleverandør og katalysator for den enkelte deltager.

Skolene i Norge har ingen gammel kultur på å sammenligne seg med andre typer organisasjoner, men i de senere år har det blitt mer og mer vanlig å se på skolene gjennom ”organisasjonsteori” briller. Organisasjonsteorifeltet har vært i stor utvikling i løpet av de siste 20 årene, og påvirkningen herfra har nå virkelig nådd skolene. Dette ser man igjen både i plandokumenter fra statlig hold, for eksempel i St.meld. nr. 30 (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004), som tydelig har denne vinklingen på måten de fremstiller skolen, samt i de nye skolelederutdannelsene hvor pensum har et sterkt fokus på organisasjonsteori. Skolene i Norge er i stadig omstilling. Det er stadig nye oppgaver, reformer, prosjekter, modeller og tiltak. Dette er skolene nødt til å forholde seg til, og det har blitt et problem at det er så mye nytt som skal implementeres på en gang. Tiller (1990) referert i Fløgstad og Helle (2007) snakker om begrepet kenguruskolen. Med dette mente han at man ikke lengre tok seg tid til å tenke og reflektere om dette var riktig, man bare handlet. Skolene hoppet fra det ene prosjekt til det andre, tenkte ikke helhetlig, og få ting befestet seg ordentlig, fordi man hoppet på neste prosjekt før det første var internalisert. Dette har ført til at det nå er vanlig at nye modeller/programmer som skal innføres i skolen kommer med en implementeringsstrategi. Med dette menes en klar plan for hvordan det nye programmet skal jobbes med for å sikre at det internaliseres i skolen, med tanke på effekt og kvalitet over tid.

Når man implementerer et ny ”modell/program” i skolen, driver man med organisasjonsutvikling. Det forventes at hele skolen skal gå inn i en læreprosess, både alle lærerne som enkeltindivider, og skolen som organisasjon. For at en implementering skal bli vellykket, er det en rekke faktorer som må ivaretas. Fischer og Sortland (2001) fremhever at endringene må bli sett på som nødvendig, og det må kunne være forståelig for alle. Forståelsen sikrer man gjennom informasjon og energi. Det er nødvendig med kunnskap, både å kunne anvende den på riktig måte og å skaffe ny kunnskap. Så må man være inneforstått med at ting tar tid og at det kreves ressurser. De hevder at målet i enhver omstillingsprosess må inneholde et sluttprodukt av både effektivitet for bedriften og trivsel for den enkelte

ansatte, og her også positive konsekvenser for elevene i skolen. Midthassel og Ertesvåg (2009) hevder at for å lykkes må skolene inneha den mengden energi som trengs for å gjennomføre implementeringen, det nye må både balanseres med den vante aktiviteten, og det må være forenelig med det som skjer ellers på skolen. I tillegg vil rektor som leder være avgjørende, men ledelse vil jeg gå nærmere inn på i et annet underkapittel.

Organisasjonene vil nyte godt av å ha en ekstern støtte med erfaring fra innovasjonsarbeid. Dette gjør at man kan omgå en del sentrale fallgruver, samt at de eksterne kan bidra med innspill, informasjon og delta i dialogen, selv om de ikke har beslutningsmyndighet (Samuelson 2008). Skogen (2006) vektlegger at den eksterne konsulenten kan være nyttig i forhold til informasjon, kompetanseheving, evalueringer og bidra med ideutvikling. Dusenbury et.al.(2003) referert i Nordahl et.al. (2006) påpeker at det er viktig at deler av det administrative apparatet i kommunen deltar aktivt i forhold til implementering av nye programmer og tiltak ved selv å skaffe seg kunnskaper om dette, for så å kunne være bedre i stand til å fungere som støttespillere i implementeringsprosessen. Det som etterspørres fra kommunen får som oftest høyere prioritet, bidrar til mer målrettet skoleutvikling og til større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter (St.meld. nr. 30, Utdannings og forskningsdepartementet, 2004).

Jeg har i dette underkapittelet definert hvordan vi kan forstå begrepene organisasjonsutvikling og innovasjon, samt presentert to ulike innovasjonsstrategier. I tillegg har jeg vist hvordan skoleverket i dag benytter seg av organisasjonsteorien når de driver utvikling. Jeg vil i de følgende underkapitlene trekke frem relevant teori fra organisasjonsteorifeltet, og begrenser meg til områdene som omhandler faser i endringsarbeidet, ledelse, kultur, læring, samt fremmende og hemmende faktorer. Jeg starter med å si noe om de ulike fasene.

2.1.1 Faser i endringsarbeidet

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan et endringsarbeid går gjennom ulike faser. Jeg vil legge frem noen teoretiske modeller for endring, samt beskrive hvordan man kan dele en endringsprosess opp i tre faser, nemlig initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen.

De fleste organisasjonsutviklingsteorier bygger på Lewins (1952) referert i Einarsen (1997) modell for forandring; unfreeze – change – refreeze. I unfreeze-fasen gjøres organisasjonsmedlemmene oppmerksomme på behovet for endring. Dette kan gjøres ved å øke presset mot endring eller ved å redusere motstandsfaktorer som måtte finnes mot forandring. Fastlagte rutiner og virkelighetsforståelser er nødt til å brytes opp for å kunne se etter og benytte seg av nye muligheter. I change-fasen beveger man seg fra nå-situasjon til ønsket-situasjon. Tidligere normer og adferdsmønstre byttes ut med nye. I siste fase, refreeze, er det om å gjøre at de nye adferdsmønstrene, vanene, normene og verdiene blir gjort permanente. I dagens samfunn skjer gjerne endringene så fort at virksomhetene ikke får nok tid å legge i refreeze fasen. Man må stadig endre seg, det er ikke lenger snakk om en lineær prosess som skjer i et avgrenset tidsrom, det er mer snakk om en spiralprosess i virksomhetens liv, hvor fasene følger etter hverandre kontinuerlig.

Weisbord (1978) referert i Fischer og Sortland (2001) har fremstilt en modell som viser dette; Weisbords fasemodell. Han hevder vi går gjennom fire faser kontinuerlig. Første fase er tilfredshet. De ansatte er fornøyde, de har det bra og organisasjonene går bra. Det er naturlig at alle ønsker å fortsette å være i denne fasen. Etter hvert vil indre eller ytre faktorer presse på, og organisasjonen har ikke lenger grunn til bare å være tilfreds. Da sklir man over i benektingsfasen. Man ønsker helst ikke å oppfatte dette, og vil ikke ta inn signalene som ikke lenger gir oss grunn til å være tilfredse. Hvis organisasjonene ikke går videre fra denne fasen, vil den etter hvert gå til grunne. Det er normalt å gå videre til neste fase, som er forvirring. Man ser at signalene er riktige, begynner å ta det inn over seg, ser at noe må gjøres, men vet ikke hva som er galt, eller hvordan man skal gjøre noe med det. Neste fase er fornyelse. Her setter vi i verk tiltak og er i omstillingsprosessen. Når vi lykkes med fornyelsen blir vi tilfredse igjen. Denne modellen kan brukes av organisasjonene til å ha oversikt i hvilken fase de er i, og vite hva de skal sette fokus på.

Scott – Jaffe (1998) referert i Fischer og Sortland (2001) modell er mer rettet mot individenes fokus og orientering i endringsprosessen. Han sier at menneskene til enhver tid retter fokus internt (mot seg selv) eller eksternt (mot sine omgivelser). Man veksler også mellom å orientere seg mot fortid og fremtid. I første fase i omstillingsprosessen; benektning; er individets fokus rettet mot eksternt og fortid. Orientering mot en fortid man kanskje oppfattet som kjempebra, eller i hvert fall bra nok til at den ikke trenger forandring. Fokus mot det eksterne/ytre, den som kommer med forandringskravet tar nok feil. Andre fase

individet går gjennom er motstand, som enten arter seg passiv eller aktiv. Man vil ha fokus på fortiden, forstørre det som var bra og forminske problemene. Man vil ikke se at man er nødt til å endre seg. I reorienteringsfasen har man i begynnelsen mest fokus på seg selv, før man etter hvert retter det utover. Individet kan føle at det ikke spiller noen rolle hva som skjer, bare det ikke skjer med meg. Etterhvert vil man se noe positivt i endringene som man selv også kan ha nytte av. Hva slags kompetanse trenger jeg, hva er det beste for organisasjonen? Noen vil føle at det ikke passer for dem og vil kanskje søke seg vekk fra organisasjonen. De som er med i siste fase, fornyelsesfasen, som er preget av engasjement og er fremtidsrettet, de vil være motiverte, ha energi og ny driv. Modellen viser den normale psykologiske prosessen fra å ikke ville være med i en endringsprosess til å ha kommet greit igjennom. Det er viktig at organisasjonen avsetter nok tid til alle fasene, og ikke bare hopper fra fase en til fire. Dette kalles "tarzansvingen" og er gjerne en betegnelse på når ledelsen i bedriften selv går rett fra fase en til fire, eller har gjennomgått alle fasene, før man gir informasjon til de ansatte om at organisasjonen skal gjennom en utviklingsprosess og forventer at de ansatte straks er på samme sted selv. Det er viktig at hvert individ får gått gjennom alle faser, for deretter å kunne yte sitt beste. Personene innad i organisasjonen vil på samme tid være i ulike faser og dette må organisasjonene ha forståelse for. De forskjellige fasene krever ulik lederstil fra ledelsen, men dette vil jeg komme tilbake til under punktet om ledelse.

Fullan (2001) beskriver tre faser i innovasjonsprosessen: initiering, implementering og institusjonalisering. Det endelige målet er varig endring i praksis. De tre fasene er ikke en lineær prosess, de går i hverandre og er sirkulære, men de indikerer allikevel en retning fra initiering om implementering til institusjonalisering.

I endringsprosessens første fase, initieringsfasen, handler det om å ta initiativ til å drive et endringsarbeid, enten fordi man føler et behov for det selv internt i organisasjonen eller fordi man er pålagt det utenfra. Fasen leder frem til en beslutning om å implementere et program/tiltak/gjennomføre et endringsarbeid. Hvordan skolen håndterer initieringsfasen er avgjørende for hvor vellykket hele implementeringsprosessen blir (Fullan 2001). Skoleledere som aktivt søker utvikling av skolen har en klart positiv innvirkning på resultatet av endringsprosesser. Dette innebærer også å kunne velge det mest passende programmet for skolens utfordringer. Det er vesentlig at hele personalet opplever endringen som meningsfull, og at de har forståelse for at de er nødt til å endre seg. Selv om tiltaket omfatter hele skolen, varierer den enkelte lærers deltagelse, og de som involverer seg mest er de som best ser

behovet for endring. Involvering er også knyttet til motivasjon. Både informasjon og involvering fører til et eierforhold hos de ansatte, noe som er en viktig motivasjonsfaktor (Midthassel & Ertesvåg 2009). Det er også nødvendig at skolen har vilje til å prioritere prosjektet, jmfør at skolene opplever mange krysspress samtidig, i forhold til utviklingsområder. Det er snakk om å ha kvalitet i det utviklingsarbeidet man driver med, heller enn å drive et dårlig arbeid med flere prosjekter samtidig. Det er nødvendig med nok tid til at lærerne og organisasjonen oppnår lærings- og utviklingsprosesser. Det er viktig å lage en god plan for tidsbruk, ressurser, opplæring og kompetanseheving som skal gjelde hele perioden. Utarbeidelsen av en prosjektplan er en vesentlig faktor i forhold til å oppnå en vellykket implementering hevder Samuelsen (2008). At ledelsen klarer å overføre sin eller sammen med personalet lage en visjon på hvor skolen skal, hva som er målet, kan være viktig for å sørge for at alle jobber mot samme mål.

Det er en glidende overgang fra initieringsfasen og over til implementeringsfasen, nå skal man sette ut i praksis den skoleforbedringsprosessen man har planlagt og forberedt i den første fasen i den hensikt å endre kollegiet og organisasjonens forståelse av endringsområdet (Samuelsen 2008). En av nøkkelaktivitetene i implementeringsarbeidet er å gjennomføre elementer i programmet og derfor er involvering et kjerneelement sier Reynolds et.al. (2000) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009). Aktiviteten er avhengig av deltagelsen til organisasjonens medlemmer. Avhengig av programmets karakteristika vil implementering inneholde ulike aktiviteter som refleksjon med kolleger, planlegging og evaluering i kollegiet, trening for å lære nye ferdigheter og planlegging og utprøving i klasserommet (Fullan, 1991, Midthassel, 2002, Stoll, 1999, ref. i Midthassel & Ertesvåg, 2009). Samtidig er det nødvendig å arbeide med skolens strukturer for eksempel rutiner, normer og kompetanse (Stoll, 1999, ref. i Midthassel & Ertesvåg, 2009). Det må derfor fokuseres på og tilrettelegges for systematisk arbeid over tid. Skoleledelsen har en avgjørende rolle som tilrettelegger og oppfølger i hverdagen. Det må avsettes tilstrekkelig tid og ressurser til at de ansatte får opplæring og kompetanseutvikling. Det må jobbes med skolens samarbeidskultur, når man skal lære blant annet gjennom refleksjon med medarbeidere. En utvikling av felles forståelse og integrering i skolens øvrige mål og planer er viktig også i denne fasen. Det er avgjørende for gjennomføringens kvalitet at alle deltagerne er programlojale. Dette vil si at de retter seg etter de tiltakene som ligger i programmet og gjennomfører disse etter beste evne.

I institusjonaliseringsfasen har man fokus på videreføring. Hvordan skal organisasjonen klare å holde på, bruke og videreutvikle den læringen de har klart å opparbeide seg når ”presset” og oppmerksomheten fra innovasjonsprosessen har gitt seg? Det er lett å falle tilbake på gamle vaner og rutiner. Endringen må bygges inn som en integrert del av organisasjonens virksomhet, hvis ikke er det stor fare for at den bare forvitrer etter hvert. Forutsetningene for å lykkes i institusjonaliseringsprosessen startet allerede i initieringsfasen. Midthassel og Ertesvåg (2009) mener at for å lykkes med videreføring må man ha systematisk og metodisk arbeid allerede fra starten av. Det er derfor man snakker om sirkulære prosesser, alt henger sammen og bygger på hverandre. Fullan (2001) regner med at det tar 3-5 år fra man setter i gang et innovasjonsarbeid til det er institusjonalisert i organisasjonen. Det er derfor viktig å fortsette å holde fokus på innovasjonen så lenge for at det skal bli en fast del av både kulturen og artifaktene i organisasjonen. Den læringen som organisasjonen har tilegnet seg, bør nå være kjent både for enkeltindividene, og være nedfelt i rutiner og prosedyrer. Videreføringen forutsetter at organisasjonen har lagt til rette for arenaer for refleksjon og utviklingsprosesser på mange plan, slik at en kollektiv kultur preget av felles visjoner, ansvar og forpliktelse i forhold til arbeidet har oppstått. På denne måten er de ansatte motivert og delaktige i videreføringen. Det er viktig å vedlikeholde kompetansen som har utviklet seg. En plan for dette samt opplæring av nyansatte er viktig (Utdanningsdirektoratet 2009). Det er også vesentlig at det ikke stagnerer der man avsluttet implementeringen, man må utvikle det videre med nye innfallsvinkler.

I dette underkapittelet har jeg lagt frem noen teoretiske modeller for endring, samt beskrevet hvordan man kan dele en endringsprosess opp i tre faser, nemlig initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen. Når det foregår en organisasjonsendring er det viktig at noen har et overordnet ansvar for denne prosessen. Lederen har sentral rolle og jeg vil nå gå nærmere inn på lederens oppgaver i slike prosesser.

2.1.2 Ledelse

I dette underkapittelet vil jeg definere ledelse, vise frem noen perspektiver på ledelse i endringsprosesser, samt vise til noen teoretikers modeller for inndeling av innovasjonsprosessen i faser, og de ulike lederstilene som passer til dette.

Lederskapets funksjoner må sees i forhold til virksomhetens grunnleggende målsettinger. I organisasjonsteorien er det vanlig å peke ut to grunnleggende mål for enhver organisasjon. Det ene er å vedlikeholde og videreutvikle organisasjonens indre struktur og sammensetning. Det andre er å tilpasse organisasjonen til omgivelsenes krav og muligheter. Dette er en vanskelig balansegang, og det bør etterstrebtes likevekt her. For å kunne håndtere sine oppgaver må organisasjonen regulere og standardisere sine operasjoner, ofte i form av rutiner og faste prosedyrer. Vi trenger en funksjon som både har evne til og ansvar for å samordne organisasjonens målsettinger, funksjoner og aktiviteter. Det er her ledelse kommer inn (Grønhaug, Hellesøy & Kaufman 2001). Det finnes utallige ledelsesdefinisjoner, men det er to nøkkelbegreper som gjerne går igjen; sosial innflytelse og måloppnåelse. Ledelse utøves når ett individ har innflytelse over en gruppe underordnede. I kraft av sin kompetanse og sine egenskaper blir en person utpekt som leder for en gruppe. Han har da myndighet til å ta avgjørelser om de sentrale spørsmålene som knytter seg til utførelse av arbeidet i gruppen, og også mandat til å opptre og ta avgjørelser på gruppens vegne. Denne innflytelsen har en praktisk hensikt, og denne er knyttet til måloppnåelse. Lederens sentrale oppgave er da å motivere for innsats og sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at gruppen når målene samlet sett. Fischer og Sortland (2001) definerer ledelse som en persons utførelse av funksjoner for effektivt å innhente, fordele og utnytte menneskelig ytelse og materielle ressurser for å nå mål. Hersey og Blanchard (1993) referert i Matthiesen (2002) sammenfatter ledelse i følgende definisjon: *"Ledelse er en prosess hvor en påvirker et individ eller en gruppe til økte anstrengelser for å oppnå måloppnåelse i en gitt situasjon"* (s.291). God skoleledelse kan karakteriseres av evnen til å mobilisere lærernes evne til å takle og stå i problemer. Det dreier seg om å hjelpe lærerne til å konfrontere og løse problemer som tidligere ikke er blitt løst (Jahnsen & Nordahl 2011).

I kraft av sin formelle rolle som ledere har rektorer et spesifikt ansvar for skolens kvalitet og kvaliteten på arbeidet som gjøres også i relasjon til elevenes sosiale kompetanse. Rektor utøver både administrativ og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse handler om å bygge opp systemer og regelverk som sikrer at organisasjonen fungerer effektivt. Rektor har da oppgaver som virksomhetsleder, personalleder, kvalitetsleder, konfliktløser, inspirator, strategisk leder og teamleder (Johannesen og Olsen 2008). Med pedagogisk ledelse menes ledelse som initierer og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Da dreier oppgavene seg om pedagogisk ledelse i forhold til individet, gruppen og organisasjonen (Johannesen & Olsen 2008). Sentralt er etablering av læringsforhold og utvikling av

læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen, og det har stor betydning for organisasjonens læringskultur (Wadel 1997).

I forhold til omstillinger og endringsprosesser har ledere og ledelsen en stor rolle. Det er de som har ansvaret for ressursene i organisasjonen og hvilke mål bedriften skal arbeide mot, og etter hvilke metoder. Alt de øverste lederne i organisasjonen foretar seg er bestemmende nedover i organisasjonen. To dimensjoner av ledelse er særlig viktig under et endringsarbeid: 1. Administrativ og organisatorisk tilrettelegging og oppfølging. 2. Evnen til å stimulere kollegiet til forpliktet innsats (knyttet til relasjon mellom rektor og lærerne). Rektors mulighet til å påvirke lærerne kan være avhengig av lærernes tillit til rektor som leder. *”Skoleledelsen, ledelsesform og samarbeid mellom skoleledelse og ansatte i skolen blir trukket fram som en faktor som har stor betydning for virksomheten skole og for dens ulike utviklingsprosjekter”* (Hargeaves, 1996, Nordahl, 2002 referert på www.lp-modellen.no). Midthassel og Ertesvåg (2009) sier at rektors involvering er sentral. Da signaliserer rektor prosjektets viktighet og påvirker mulighetene til å bygge verdier. Rektors kompetanse på utviklingsarbeid og endringsprosesser er avgjørende for hans mulighet til å planlegge og tilrettelegge av arbeidet. *”Ulike typer forskning viser at det er god sammenheng mellom rektors engasjement og endringskulturen i den enkelte skole”* (Arfwedson, 1985, Midthassel, 2002, Anstem, 2002 referert på www.lp-modellen.no). Reeves (2001) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) fremhever rektors rolle i forhold til å søke etter ytre impulser for å bedre sider ved skolens virksomhet og å kunne velge mellom ulike program som viktig. Det betyr at rektor må kunne se skolen sin både utenfra og innenfra. Han må kunne identifisere problemområder eller utviklingsområder på sin egen skole, og samtidig være i stand til å velge det programmet som vil møte akkurat de behovene skolen har, og som skolen er i stand til å kunne implementere med de ressursene og den personalgruppa skolen har. Mihalic m.fl. (2004) referert i Nordahl et.al. (2006) sier også at vellykket implementering gjerne henger sammen med i hvilken grad skolene har analysert sine behov for ulike tiltak/programmer. For å kunne være en pådriver i utviklingsarbeid er det et vesentlig argument at rektor både har interesse for fagfeltet og endringskunnskap (Reeves, 2001, ref. i Midthassel & Ertesvåg 2009).

Skogen (2006) fremhever viktigheten av å ha en felles visjon og uttalt mål for utviklingsarbeidet. Når man arbeider for å utvikle en delt visjon blant ledelse og ansatte er tilstedeværelsen av en leder som selger inn, motiverer for, organiserer og prioriterer utviklingsarbeidet sentralt. En leder som opptrer på denne måten er viktig både med tanke på

å opprettholde et godt og harmonisk skolemiljø og med tanke på at utviklingsarbeidet gis prioritet blant skolens personell. Lederen blir slik kritisk for utviklingsarbeidets suksess. Studier av innovasjoner er tydelige på at rektorer må ha en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid, og hvis ikke rektor har en slik rolle, vil forandlingsprosessen gå langsommere og bli mer frustrerende. Andre ved skolen kan også lede utviklingsarbeidet, men det forutsetter at rektor er vedvarende støttende, entusiastisk og etterspør arbeidet som gjøres av ledelse og personalet ved skolen (Samuelsen 2006).

Fullan (2001) trekker frem fem komponenter som karakteriserer god endringsledelse:

1. Moralsk intensjon; rektor må ha tro på at endringsarbeidet skal bidra til positiv forskjell både i de ansattes, elevenes og omgivelsenes liv. Den moralske intensjonen er en kritisk faktor ved tanke på langtidseffekter av innovasjonsprosessen.
2. Forståelse for endringsprosessen; rektor bør ha kunnskap om endringsprosesser og egen rolle i arbeidet.
3. Relasjoner styrkes; ledere bør være aktive relasjonsbyggere i forhold til enkeltmennesker og grupper i egen organisasjon.
4. Kunnskapsbygging og kunnskapsdeling; leder må tydelig prioritere dette i egen organisasjon.
5. Sammenheng i skolens utviklingsarbeid; lærernes forståelse av innovasjonens sammenheng med skolens øvrige arbeid og visjon, er en vesentlig suksessfaktor i alt endringsarbeid. I tillegg trekker han frem mer personlige karakteristikk som kjennetegner gode endringsledere, og det er energi, entusiasme og håpefullhet.

Lederens oppgave vil variere i en innovasjonsprosess. Både de forskjellige menneskene han arbeider med, de ulike situasjonene som oppstår og de ulike fasene krever ulike håndteringer fra lederens side. Jeg vil nå beskrive noen teoretikers innfallsvinkel til dette.

Fullan (2001) beskriver innovasjonens ulike faser som initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. I initieringsfasen er lederens oppgave å motivere de enkelte ansatte og organisasjonen som helhet til å starte en implementeringsprosess. Lederen må også formidle informasjon om nødvendigheten av innovasjonen, slik at de ansatte forstår dette. I tillegg kreves det at lederen har god evne til å planlegge prosessen fremover. I implementeringsfasen er lederen nødt til å legge til rette for at de ansatte kan utføre både sine vanlige oppgaver og endringsoppgavene på en slik måte at det er kvalitet over begge deler. Lederen må legge til rette og gi tid og prioritere dette arbeidet. I tillegg er lederen nødt til å forholde seg til og agere på både fremmende og hemmende faktorer for at endringsarbeidet skal gå videre fremover. I institusjonaliseringsfasen dreier det seg om å ha fastlagt de rutiner og normer som avgjør om arbeidet har blitt en naturlig del av organisasjonen. Lederen trengs

både som en praktisk tilrettelegger, en som går foran som et godt eksempel på hvordan endringsarbeidet faktisk har ført til endring i organisasjonen og som en god rollemodell for hvordan dette gjennomføres i praksis, samt som en motivator for videre jobbing, slik at trykket holdes oppe.

Hersey og Blanchard (1993) referert i Matthiesen (2002) har utviklet teorien om situasjonsbestemt ledelse. Det henspiller på at lederen har ulike måter å opptre på i ulike situasjoner. Ut fra dette perspektivet kreves det av en effektiv leder at han eller hun kontinuerlig tilpasser og justerer sin lederstil. I teorien om situasjonsbestemt ledelse utledes fire lederstiler basert på hvor styrende/opp-gaveorientert og støttende/relasjonsorientert ledelse medarbeiderne hadde behov for utifra deres modenheten, målt ut i fra kompetanse og motivasjon. Ved å kombinere dette blir de ulike lederstilene instruerende, overtalende, deltagende og delegerende (Einarsen 1997). Om lederen lykkes kommer an på hvor god han er på å lese situasjoner og så velge lederstil i forhold til dette, og selvfølgelig om han har kompetanse til å utføre de ulike lederstilene.

Blake og Moutons (1964) referert i Matthiesen (2002) ledelsesgitter illustrerer sammenhengen mellom relasjons/medarbeider orientert ledelse og produksjonsorientert ledelse. De ser etter i hvilken grad lederen retter sitt fokus mot personalet og relasjonen mellom menneskene, eller om lederen er mest opptatt av produktivitet, det være seg på bekostning av de ansatte. Det ideelle er en leder som er like, og i høy grad, opptatt av begge deler. Da vil bedriften både være effektiv og de ansatte trives. Når man ikke tar nok hensyn til de ansatte, kan det føre til mistrivsel, og at endringsprosessene ikke når målet sitt.

I forhold til den tidligere omtalte modellen av Scott-Jaffee (1989) referert i Fischer og Sortland (2001) vil jeg vise til noen ulike lederstiler som vil være aktuelle i forhold til hvor i modellen organisasjonene og den enkelte medarbeider befinner seg. I benektingsfasen må lederen presse på for at medarbeiderne skal se nødvendigheten av fremgang. Etter hvert som det går opp for de ansatte hva som foregår vil de komme med motstand. Da må ledelsen ta imot denne motstanden, og prøve å gi svar. Man må gå inn i dialog med de ansatte og kommunisere. Denne fasen betyr mye i forhold til de ansattes opplevelse av å være medbestemmende og delaktige i endringsprosessen. Det er viktig her å huske på at nøkkelpersonene i omstillingsprosessen, de som har initiert omstillingen, er gjerne lenger fremme i prosessen, og man må ta seg tid til å få alle videre slik at ikke noen blir hengende igjen som bremseklosser. I tredje fase, reorienteringsfasen, vil ledelsen måtte utøve sosial

støtte. Den består av fire komponenter: emosjonell støtte (respekt, aktelse, tillit, omsorg), vurderingsstøtte (bekreftelse, råd, tilbakemelding), informasjonsstøtte (klargjøre, redusere usikkerhet) og praktisk støtte (i form av tid, avlastning). Lederen må være aktivt tilstede og være i dialog med de ansatte, lytte til tankene, resonnementer og formuleringer. I den siste fasen, fornyelse, er det praktisk støtte som trengs. Lederen kan hjelpe til å finne løsninger som tilpasses den enkelte, det være seg videre arbeidsoppgaver, mer utdanning eller annet.

Transformasjonsledelse som begrep er fremsatt av Bass (1990) referert i Einarsen og Skogstad (2000) og innebærer at lederen innehar både karisma, inspirasjonsevne, personlig omsorg og evne til intellektuell stimulering. Karisma viser til å utvikle en visjon, bygge stolthet, respekt og tillit. Inspirasjon vil si å motivere gjennom å skape høye forventninger, å styre adferd i bestemte retninger og å bruke symboler for å konsentrere innsatsen. Med personlig omsorg menes å gi den enkelte oppmerksomhet, ansvar og respekt. Intellektuell stimulering betyr å stadig utfordre underordnede med nye ideer og perspektiver. Man fokuserer på lederen som veiviser, den som gir retning og peker ut mål i en omskiftelig verden.

Selvledelse er et relativt nytt perspektiv på ledelse og henger sammen med fremveksten av kunnskapssamfunnet, hvor vi ser på medarbeidernes kunnskaper som organisasjonens viktigste ressurs og kapital (Skogstad & Einarsen 2002). Lederens viktigste oppgave blir her å lære og stimulere de ansatte til å lede seg selv i betydningen av å sette egne konkrete og utfordrende mål og å observere seg selv. Lederen skal støtte oppunder den enkelte medarbeiderens selvopplevde mestringsevne, evnen til egen innebygd belønning og evne til konstruktiv selvkritikk. Skogstad og Einarsen (2002) ser dette perspektivet som en videreføring av Hersey og Blanchards modell for situasjonsbestemt ledelse, der medarbeidere med høy modenhet i liten grad skal følges opp og styres. Det anses at denne type ledelse vil ha best effekt hos medarbeidere med høy egenmotivasjon i jobben og høy kompetanse.

I sammenheng med selvledelse kan jeg også introdusere begrepet distribuert ledelse. Gronn (2002) referert i Abrahamsen (2008) beskriver distribuert ledelse som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon. Hvem som utfører lederskapet vil avhenge av hvem som har mest kunnskap og kreativ spenning til å ta på seg lederoppgaver knyttet til det aktuelle problemet som skal løses. Individene tar på seg lederoppgaver uten at de nødvendigvis er formelle ledere. Denne måten å forstå ledelse på handler blant annet om å få

mennesker i en organisasjon til å ta ansvar for å drive skolen fremover, og er en vesentlig faktor i tanken om å involvere mennesker både til beslutninger og handlinger.

I dette underkapittelet har jeg definert ledelse, lagt frem noen perspektiver på ledelse i endringsprosesser, samt vist til noen teoretikers modeller for inndeling av innovasjonsprosessen i faser, og de ulike lederstilene som passer til dette. Når man leder er det viktig å ta hensyn til at et endringsarbeid alltid foregår i en kontekst. Man forsøker å endre noe i en organisasjon som allerede består, som har sin ”kultur”. Jeg vil i neste underkapittel gå nærmere inn på begrepet kultur, og hvorfor det er viktig å ta hensyn til en endringsprosess.

2.1.3 Kultur

I dette underkapittelet vil jeg gå nærmere inn på begrepet kultur, hvorfor kulturen er viktig å ta hensyn til i en endringsprosess, og hvordan man kan påvirke kulturen.

Schein (1985) referert i Fischer og Sortland (2001) definerer organisasjonskultur som ”*Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir behandlet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene*” (s.115). Disse grunnleggende antakelsene opererer i all hovedsak på det ubevisste plan. Vi er ikke bevisst de i dagliglivet i arbeidet, det bare er sånn, for det er det vi har erfart. Disse grunnleggende antagelsene utfeller seg i normer og verdier i organisasjonen. Normene sier noe om hvilken adferd det forventes at man har, hvorvidt personen handler i overensstemmelse med det som er ”lovlig” i organisasjonen. Verdiene speiler det som for bedriften er viktig, en tro på at noe er bedre enn noe annet. Verdiene har en funksjon ved å være standarder og veiledere i valg situasjoner, de virker motiverende og opprettholder selvaktelsen. Disse normene og verdiene kommer til syne gjennom handling og artifakter i det daglige arbeidet. Ved å observere dette kan vi ane noe av kulturen som ligger bakom. Kulturen styrer adferden ved å gi modeller for handling, den virker integrerende på organisasjonsmedlemmene, og den virker angstreduserende i organisasjonen. Vi kan si at organisasjonskultur er både et kognitivt system, dvs. en felles tenkemåte, og et adferdssystem, dvs. et sett med felles handlingsmønstre og vaner.

Bang (1998) hevder at organisasjoners kultur kan påvirkes og endres. Det er lettere å påvirke de synlige kulturuttrykkene, ved for eksempel å endre på rutiner og prosedyrer, enn å endre normer, verdier og holdninger. Men endring i kulturuttrykk kan føre til endring i organisasjonens virkelighetsoppfatning, noe som kan bidra til prosessen med å endre holdninger, verdier og normer. Hva lederen retter oppmerksomheten mot, hvordan lederen går inn som rollemodell, organisasjonens visjon av den ønskede kulturen, hvilke konsekvenser som blir gitt ifht ønsket/uønsket kultur og selektiv rekruttering kan bidra til dypere endring som dette.

Når man skal drive endringsarbeid med kultur er det viktig å vite at organisasjonsklimaet er noe annet. Klimaet er den adferd, følelser og stemninger som råder i en gruppe på et gitt tidspunkt. For å forandre kulturen kan man godt begynne med å endre klimaet. Jobber man lenge nok med dette, og det forandres, for så å bli vedlikeholdt konsekvent over lang tid, vil man til slutt kunne oppleve å ha endret kulturen. Men dagens ledere har et problem her. Endringene skal skje så fort at klimaet bare blir forandret i øyeblikket, mens kulturen i det lange løp er den samme. Under omfattende endringsarbeid vil det naturlig nok komme informasjon som rokker ved de grunnleggende antagelsene til organisasjonen. Det er jo tross alt en grunn til at de i det hele tatt trenger å omstille seg. Kanskje er det andre verdier som viser seg å måtte følges hvis bedriften skal overleve. Det som er viktig er at den ytre adferden, verdiene, normene og de grunnleggende antakelsene stemmer overens, og slik at de ikke hemmer eller motarbeider hverandre. Dilemmaet i endringsarbeidet er at mange av endringene skjer på det ytre plan, handlingsplanet. Men handling blir påvirket av kulturen så hvis man ikke samtidig setter i verk tiltak for å påvirke også denne, vil ikke endringsarbeidet ha stor effekt. Derfor må man sette i gang tiltak som går på alle nivåer av kulturen for å få full effekt, og sørge for at disse jobber sammen, og ikke mot hverandre.

Kjennskap til skolens kultur er vesentlig når man setter i gang et utviklingsarbeid. Det handler om hva som er vanlig praksis på skolen, hvordan ser lærerne på seg selv, hvilke normer, holdninger og verdier er vanlig i skolen, hvilket elev- og læringssyn har skolen som helhet? Er lærerne vant til å samarbeide, vant til å søke å fornye seg, se seg selv i sammenheng med elevenes adferd? Hvordan er læringsmiljøet for elevene? Skolekulturen ”sitter i veggene”, og er vanskelig å gripe, men for at et utviklingsarbeid skal kunne sies å være vellykket, er det nødvendig at skolekulturen blir berørt og endret, for den endringen man ønsker å se i praksis, den gjenspeiler den endringen som har skjedd i både de enkelte lærerne og skolens felles

holdninger, verdier og normer. ”Skoleomfattende programmer krever at det settes langt større fokus på å forandre skolens kultur eller holdninger for å etablere en mer felles faglig og holdningsmessig plattform i personalet” (Nordahl et.al., 2006, s.141). Stoll (1998) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) hevder at det viktigste i et endrings- og utviklingsarbeid er å forstå skoler som sosiale systemer som kan påvirke endringsprosesser i negativ eller positiv retning. Ethvert forsøk på skoleutvikling som ikke regner med den sosiale organisasjonen og konteksten hvor endringen introduseres, mislykkes ofte fordi skolekulturen influerer på viljen til endring. Ethvert endringsprosjekt som ikke forholder seg til skolen som system vil fungere dårlig.

Lewin (1952) referert i Einarsen (1997) snakker om refreeze-fasen hvor man må sementere det nye som er innført i organisasjonen og sørge for at det blir der. Man må designe rutiner, strukturer og arbeidsmåter som støtter og stabiliserer endringen, slik at man ikke på noen områder faller tilbake på gamle vaner. Dette gjelder både på organisasjonsnivå og individnivå. Her kommer samtidig et av dagens dilemmaer inn. Fordi endringer i dagens samfunn skjer så hurtig at det ikke er alltid man har tid til å la endringer sette seg fordi det er en ny endring som skal gjennomføres. Da hopper man over denne fasen. Det som kan skje da, er enten en god evne til stadig å endre seg, men det går kanskje på bekostning av den grunnleggende kulturen og de styrende normer og verdier i organisasjonen, eller en tilbakegang til de normale vaner, med litt forandringer underveis hver gang, men uten en reell læring av prosessen.

Lederen er den som blir sett på som har mest innflytelse på kulturen. Lederne kan påvirke gjennom sine egne handlinger og rolleadferd, bestemmelse av hvilke kulturuttrykk, som for eksempel rutiner, systemer og strukturer som skal gjelde, hvilke belønninger og sanksjoner som blir iverksatt overfor hvem og hvorfor og tilslutt gjennom rekruttering og selektering av hvem som skal utgjøre kulturen og hvilken formell posisjon medlemmene skal ha i den. Det er allikevel vanskelig for en leder å forandre en kultur han selv er en del av. Lederen må være nær nok til å forstå kulturen fullt ut, og samtidig fjern nok til å se at den kan endres, hvilke deler av kulturen som fungerer dysfunksjonelt og hvilke som fungerer funksjonelt i forhold til organisasjonens mål (Bang 2002).

I dette underkapittelet har jeg presentert begrepet kultur, og forklart hvorfor kulturen er viktig å ta hensyn til i en endringsprosess, og hvordan man kan påvirke kulturen. For at kulturen skal kunne påvirkes og for at organisasjoner skal kunne endre seg, er de nødt til å gå gjennom en

læringsprosess. I neste kapittel vil jeg snakke mer om læring, både på individ- og organisasjonsnivå.

2.1.4 Læring

I dette underkapittelet vil jeg legge vekt på organisasjonslæring. Begrepet organisasjonslæring vil bli drøftet. Organisasjonslæring kan ikke skje uten individuell læring, derfor vil dette også bli berørt. Jeg fremstiller skole som en lærende organisasjon, og viser at læring kan vise seg både i endret adferd og holdning. Jeg viser til hvordan ulike teoretikere kategoriserer kjennetegn ved skolen som lærende organisasjon og viser til skolens læringsprosesser.

Læring defineres ofte som endring i atferd, og som den prosessen der individet tilegner seg kunnskaper, egenskaper og holdninger, enten i et tradisjonelt atferdsperspektiv. En atferdsorientert definisjon av læring er *«relativt varige endringer i atferd som er et resultat av erfaringer, men som ikke kan tilbakeføres til forbigående tilstandsendringer, modning, tretthet eller medfødte tendenser til handling.»* (Klein, 1991, ref. i Asbjørnsen, Ogden & Manger, 1999, s.19).

Organisasjonslæring kan forstås som prosesser der man forbedrer måten man som organisasjon fungerer på, basert på bedre kunnskap og forståelse. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og de veivalg man tar, er grunnleggende for virksomheten, og betraktes som kjerneegenskaper i lærende organisasjoner. Organisasjonslæring tar utgangspunktet i individuell læring og gruppelæring; hvordan man lærer, hva man lærer i arbeidet; jobborientert læring hvor man lærer hvordan man skal utføre jobben effektivt, og kulturorientert læring hvor man lærer hvordan man skal forholde seg innad i organisasjonen og i møte med omgivelsene. Organisasjonsutvikling og endring kan ikke skje uten læring, både som forutsetning, middel og konsekvens. Læring foregår ofte ved prøving og feiling, korrigerende av feil og etter hvert mestring. Læring er en grunnleggende forutsetning for alle aktiviteter i en organisasjon. Moxnes (1981) referert i Roald (2004) hevder at individuell læring er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig faktor for organisasjonslæring. For å kunne si at organisasjonen har lært, må læringen løftes ut av individet og over i miljøet rundt individet. Læringen må forplante seg i organisasjonen, og gi seg utslag i retningslinjer og regler for organisasjonsadferd. Dette fører til et nytt utgangspunkt for handling og tenkning om

organisasjonsforhold. Cyert og March (1963) referert i Roald (2004) definerer organisasjonslæring som at mål og rutiner tilpasses fortløpende de erfaringene man gjør. De legger vekt på tidligere erfaringer. Senge (1990) definerer det som organisasjoner der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape ønsket resultat, der nye og ekspansive tankesett blir fremelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan man lærer sammen. Han fremhever et fremtidsrettet og dynamisk teamarbeid som det viktige i organisasjonslæring.

Samuelsen (2006) beskriver lærende skoleorganisasjoner som organisasjoner som utvikler en innovasjonsorientert skolekultur og legger tilrette for arenaer for kontinuerlig læring. Innovasjonsorienterte skoler er skoler som har kunnskap både om den individuelle og organisatoriske læringsprosessen og som i tillegg møter læringsbarrierer både på individuelt og organisatorisk plan. *”Å legge til rette for kontinuerlig læring kan innebære permanent nettverksetablering, både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå, hvor refleksjon, interaksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan foregå. Det er en forutsetning at det er sammenheng mellom læringen som foregår på de ulike nivåene”* (Samuelsen 2006, s.4). Læring må skje i en stadig vekselvirkning mellom den enkelte ansatte og hele personalgruppa. Lærersamarbeide og refleksjonsgrupper fremheves som en kompetansebyggende strategi (Nordahl et. al., 2006). Flere studier viser at dersom lærerne får opplæring i bruken av nye programmer/tiltak, er det større sannsynlighet for at de holder seg til og oppfyller målene med det valgte programmet (Conell et.al., 1985, ref. i Nordahl et.al., 2006).

Vanligvis forbindes læring med adferdsendring både på individ- og organisasjonsnivå. Læring trenger ikke å vise seg i kraft av endret adferd. *”Gjennom aktivisering av taus kunnskap foregår en endring med vår forståelse av verden, som gjør oss i stand til å skille og velge mellom ulike alternative handlingsmuligheter”* (Samuelsen 2006, s.5). Viktigheten av dette fremhever Chin og Benne (1976) referert i Samuelsen (2006) når de sier *”Forandringen i handlingsmønsteret oppstår bare når personer som er involvert, endrer sin normative orientering som gjelder tidligere mønstre, og slutter seg til nye. Forandring i normativ orientering involverer forandringer i holdninger, verdier, ferdigheter og viktige relasjoner, ikke bare forandring i mottatt informasjon, rasjonell kunnskap eller intellektuell begrunnelse for praksis”* (s.5).

I en studie gjennomført av Roald (2000) referert i Roald (2004) angående organisasjonslæring i skoler, fremkommer det fire vesentlige kjennetegn ved skoler som lærende organisasjoner.

Disse skolene lykkes i å etablere en fruktbar balansegang mellom: erfaring og forventning, aksjon og refleksjon, strukturer og kultur samt interne og eksterne impulser. Møte mellom erfaring og forventning innebærer at vi i utviklingsarbeidet evner å kombinere forståelse for skolens historie med klare forventninger om framtida. For ensidig vekt på en av delene kan føre til handlingslammelse. Møte mellom aksjon og refleksjon handler om samspill mellom aksjonerende utprøving og systematisk refleksjon i utviklingsarbeidet. Skolens selvforståelse utvikler seg i vekslning mellom jevnlig aksjon og refleksjon, noe som stimulerer møtet mellom både taus og eksplisitt kunnskap hos lærerne. Møte mellom struktur og kultur representerer en annen avgjørende side i utviklingsarbeidet. Man må kunne benytte utviklingsstrategier der en endrer formelle mål, prosedyrer, ansvarsforhold og arbeidsdeling samtidig som en tar vare på uformelle organisasjonsforhold som intuisjon, symbol, ritualer og relasjoner. Møte mellom interne og eksterne impulser representerer et potensial for utvikling gjennom å utvide skolen sin kontakt med omgivelsene. Kontakt med lokalmiljøet gir et vidt og praktisk perspektiv for elevene sine læringsaktiviteter og skolen sin identitet og legitimitet.

Argyris og Schön (1978) referert i Jensen og Aas (2011) snakker om begrepet handlingsteori. Det er teorier som styrer våre handlinger. De skiller mellom fremsatte teorier, som er de vi uttalt sier vi forholder oss til (søndagsteorier) og bruksteorier, som er de vi faktisk forholder oss til i praksis (hverdagsteorier). Ofte er det et misforhold mellom disse, som verken individet eller organisasjonen er klar over. I forbindelse med dette introduserer de også begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring betyr at en påviser og korrigerer feil mellom de ovenstående teoriene ved å korrigere innenfor gjeldende strukturer. Dobbeltkretslæring betyr at korrigerende og endring skjer på et dypere plan og at en må avdekke og endre underliggende normer, strukturer og objektene. Med andre ord vil dobbeltkretslæring også være et bidrag til en kulturendring. Argyris (1990) referert i Samuelsen (2006) hevder at *”organisatorisk læring oppnås i den grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier og igjennom dette blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte”* (s.5).

Irgens (2000) referert i Samuelsen (2008) beskriver en femtrinnsmodell for læringsprosessen. Prosessen fører oss fra individuell læring til organisatorisk læring, via: påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring. I påvirkningsfasen blir vi utsatt for praktisk eller teoretisk påvirkning. I innlæringsfasen får vi teoritilførsel, og får innsikt i teoretiske begreper for å begrepsfeste erfaringen. I kunnskapsutviklingsfasen

etableres eller stilles det spørsmål ved mønstre og skjema (våre handlingsteorier) som styrer vår adferd. Utviklingen forutsetter en refleksjonsprosess som er avhengig av både individuelle og kontekstuelle faktorer. De individuelle faktorene henger sammen med våre gamle handlingsteorier og i hvilken grad man er i stand til å koble ny viten til dette. De kontekstuelle faktorene består av hvilket læringsmiljø man omgir seg med og i hvilken grad man får testet ut sine antagelser gjennom diskusjon og dialog med kolleger. I kunnskapsanvendelsesfasen prøver man ut ny kunnskap i praksis. I fasen for organisatorisk læring skal enkeltindividets kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Nøkkelen her er forankring av kunnskap, enten ved å dele kunnskapen med andre eller ved å utforme prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser som gjør at de andre også kan sette seg inn i nye arbeidsmetoder. Det dreier seg om at virksomheten endrer sine handlingsteorier og praksis.

Senge (1990) skriver om læringens fem disipliner som han anser som viktige for læring. Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre. 1. Personlig mestring, betyr at en person har kunnskaper og kan utøve bestemte ferdigheter. 2. Mentale modeller, dreier seg om inngrodde kulturer, antakelser eller tankebilder som organisasjonen har. Det er grunnlaget for vår tolkning av verden, de trenger ikke være riktige, derfor må vi lære oss å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem frem i lyset og gjøre dem til gjenstand for granskning. 3. Felles visjon, dreier seg om de felles mål og verdier eller det felles bilde av fremtiden som organisasjonens aktører slutter opp om. 4. Gruppelæring, her beskriver Senge hvordan enkeltmedlemmer i gruppa og gruppa samlet sett oppnår et større resultat og læring når de arbeider i gruppe, enn hvis de kun hadde arbeidet som enkeltindivider. 5. Systemtenkning, integrerer de andre fire komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Organisasjoner som vil lære, må øve seg til å se verden på i dette helhetsperspektiv. Dette krever et begrepsmessig fundament av systematisk tankegang og evnen til å oppdage strukturelle adferdsårsaker. De må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter.

Tiller (1999) referert i Jensen og Aas (2011) har utviklet en modell, læringstrappa, som klargjør hvordan han ser på læringsprosessen. Synet passer godt til begrepet aksjonslæring, som betyr at vi lærer gjennom erfaring og refleksjon i forhold til dette. På første trinn foregår det løs prat om erfaringer. På neste trinn ordner vi erfaringene våre, systematiserer. På neste

trinn kobler vi våre erfaringer med andres erfaringer. På siste trinn knyttes erfaringene til teori, og det fører til ny forståelse eller handling i praksis.

I dette underkapittelet har jeg gjort rede for begrepene læring og organisasjonslæring, og sagt noe om skolen som lærende organisasjon. Jeg har vist hvordan læring kan manifestere seg både i endret adferd og holdninger. Jeg har også referert til ulike teoretikers kjennetegn ved skolen som lærende organisasjon og gangen i læringsprosessen. I enhver endringsprosess er det noen faktorer som vil være til en hjelp og støtte i forhold til å drive det fremover, og noen faktorer som vil være hindrende for endringen. Jeg vil nå gå nærmere inn på hemmende og fremmende faktorer i et endringsarbeid.

2.1.5 Hemmende og fremmende faktorer

Et endringsarbeid er et stort arbeid som krever mye energi av alle som er involvert i det. Man vil oppleve situasjoner som gjør det vanskelig, og som gir utfordringer som man må løse før man kommer videre, og man vil også oppleve situasjoner som gir ekstra energi og driv videre. Jeg vil i dette underkapittelet si noe om hvilke faktorer som kan være hemmende og fremmende i et endringsarbeid.

Erfaring viser at i nesten enhver organisasjon finner man mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer (Skogen & Sørli 2002). Enhver gruppe har utviklet sine vaner og normer, skrevne eller uskrevne, for å skape balanse, struktur og retning. Dette gir trygghet og sikkerhet. Under forandring brytes kanskje disse ”gamle” normer delvis ned, og det kan skape utrygghet og usikkerhet. Dette kan gi økt spenning og derigjennom økt arbeidsbelastning så vel psykisk som fysisk (Hellesøy 1990). Vaner og rutiner er dessuten lett å fortsette å følge eller falle tilbake på. Det er en stor utfordring å la handling følge tanke på dette området. En annen faktor er at mennesker er ulike personligheter og dette gjenspeiles i handlingsmønstrene deres. Noen har rett og slett lettere for å endre seg enn andre. En enkel og tradisjonell forklaring på motstand er barrieremodellen (Skogen & Sørli 2002). Den beskriver fire ulike kategorier barrierer som vi ofte møter i innovasjonssammenheng: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. Psykologiske barrierer oppstår når fenomener i enkeltpersoners psyke opptrer som motstandsfaktorer. Eksempler her kan være sikkerhet vs. usikkerhet, trygghet vs. utrygghet, skyldfølelse, behov

for anerkjennelse eller ønske om makt/underkastelse. Psykologiske barrierer kan også smitte i personalgruppa, alt etter hvor tett kontakt de har og hvor avhengige de er av hverandre. Praktiske barrierer er motstandsfaktorer av en mer konkret art. Skogen og Sørli (2002) fremhever at disse barrierene dermed er mindre beheftet med skyld, skam og behov for hemmeligholdelse og dermed kan føre til at disse blir brukt vikarierende for andre barrierer. Praktiske barrierer er for eksempel tid, faglige og økonomiske ressurser og organisatoriske og systemiske barrierer. Verdibarrierer dreier seg om menneskers ulike verdier, normer, tradisjoner og kulturelle bakgrunn. Fordi vi alle er forskjellige vil naturlig nok en innovasjon støte mot noens verdistandpunkt, mens den er mer sammenfallende med andres. Dermed vil det også vise seg at for noen føles motstand mot endring bra, fordi det bidrar til å bevare det som de så på som viktig. Barrierene blir positive eller negative ut fra hvilken verdiforankring man har. Maktbarrierer henger sammen med verdibarrierer fordi at for å forsvare verdier brukes ofte makt, myndighet og posisjoner. Makt kan utøves både av formelle og uformelle ledere. Når den som innehar makten opplever at verdiene hans blir ”angrepet”, kan han bruke makten sin som motstand. Denne makten kan vise seg ved, ekspertmakt (kunnskaper og ferdigheter), personlig makt (respekt og tiltro), legitimert makt (stilling, rolle og posisjon), informasjonsmakt (evne og mulighet til å få og gi informasjon), belønningsmakt (evne og muligheter til å gi andre psykologiske eller materielle forsterkere som lønn, forfremmelse, anerkjennelse) og til slutt kontaktmakt (evne til å få kontakt med andre). Maktmotstanden kan også utøves hvis psykologiske og praktiske barrierer ligger til grunn. Alle barrierene henger sammen og påvirker hverandre. Det kan snakkes om dominoeffekt både av eskalerende og minkende art. For eksempel kan praktiske barrierer føre til at man synes det blir mer vanskelig og krevende å gjennomføre, og psykologiske barrierer kan dermed oppstå. Dette kan igjen føre til dårlig utnyttelse av tid og ressurser. Er man i en situasjon hvor man kan anvende makt her, vil man kanskje gjøre det. Motsatt kan en ekstra tilførsel av ressurser minke de psykologiske barrierene.

For å forebygge motstand kan man søke å omgå, redusere eller mobilisere mot. Denne motstanden kan vise seg i alle faser av endringsarbeidet, like mye i planleggingsfasen som i implementeringsfasen. Det er viktig å prøve og møte og bearbeide dette tidligst mulig i en innovasjonsprosess, både fordi det da kan håndteres enklere, vi får tilgang på de ressursene som de negative personene satt inne med, og ikke minst fordi da blir brukerne i fokus, nemlig elevene i dette tilfellet, minst mulig berørt av det. Når man skal implementere så fungerer det best når alle drar i samme retning og jobber på avtalt måte. Det er bare da elevene vil ha full

effekt av det. Det er ikke slik at man kan ha oversikt over all motstand på forhånd, det dukker som regel opp uventede hendelser underveis også, men å vite om det og ha tenkt ut strategier til å gå løs på barrierene gjør at man er bedre rustet og forberedt.

All motstand er ikke negativ. For det første tvinger motstand initiativtakerne til å tydeliggjøre sine mål og tanker bak. Dette gjør at de selv må arbeide grundigere og mer helhetlig for å sikre en bra gjennomføring. Og det er jo av det gode. For det andre er ikke all motstand feil. Noen ganger kan initiativtakerne bli så forblindet av sitt eget prosjekt at de forneker eller overser visse typer informasjon. Kanskje motstanderne har et godt argument eller viten som gjør at grunnlaget for de avgjørelsene man har tatt faller bort, og man må endre kurs.

Man er nødt til å være seg bevisst og være forberedt på er at vi kan støte på opplevelser som kaos, turbulens, motstand, konflikter og sterke affekter. Dette må vi møte på en måte som alle ansatte føler de blir møtt på. Endringer kan føre til en opptrapping i konflikter fordi man kanskje er nødt til å synliggjøre verdier, holdninger, meninger og standpunkter, som i det daglige arbeidet bare er blitt feid vekk og unngått. Nå bør disse konfliktene løses på lavest mulig nivå tidligst mulig, fordi de fort kan utarte seg. Kulturen og klimaet i organisasjonen virker inn på hvordan man respekterer grunnleggende uenighet.

Fremmede faktorer i en endringsprosess er faktorer og krefter som er med på å drive endringen fremover. Det er viktig ikke å sette for mye fokus på motstand og barrierer, da kan man gå i den fellen at man blir hengende fast i det negative og alt som står i veien for at man skal komme til mål. Man kan reagere med å bli motløs og miste motivasjonen. Fremmede faktorer er både motoren som driver arbeidet fremover og kan fungere som en ressursbank når man trenger det. For mange kan det å være i en endringsprosess være en drivkraft i seg selv. Mange mennesker ser på kontinuerlig utvikling og læring som en forutsetning for at jobben skal bli givende. De er ute etter å forbedre seg og få nye kompetanser. Motivasjon er en sterkt fremmede faktor. Haukedal (2001) beskriver motivasjon som psykologiske prosesser som igangsetter, styrer og opprettholder adferd. Ved å vite noe om disse mekanismene og hva som skaper motivasjon i hver enkelt medarbeider kan lederen velge både å fremheve de motivasjonsfaktorene som er tilstede, og også tillegge noen nye, som for eksempel ulike typer belønninger. De ansattes vilje til endring er det også viktig å identifisere. Noen kan ha en stor endringsvilje, mens andre er mer resistente. Da kan lederen avpasse sin innsats i motivasjonen deretter. Det å finne tilfredsstillende i at hverdagen til eleven vil bli bedre tilpasset er også en fremmede faktor i seg selv. Det er viktig å finne engasjement, for det smitter og får folk til å

yte litt ekstra. Lassen (2004) snakker om motiverende aspekter ut i fra Antonovskys salutogenese modell. Hun fremhever forståelse; ved å fremme klarhet til det som skal gjøres, håndterlighet; ved å sikre samsvar med ressurser som eksisterer/kan utvikles og mening; synliggjøre sammenheng med det rådsøkeren finner meningsfullt. Å identifisere den enkelte medarbeiders kompetanser, ressurser og sterke sider og så sørge for at de får sjansen til å utvikle sitt talent er en fremmede faktor. Å være løsningsorientert og fremtidsrettet og sette fokus på muligheter i stedet for begrensninger er også en drivkraft. Måling av fremgang er også en fremmede faktor. Ved å synliggjøre selv de minste resultater i riktig retning, får man bevist at det nytter, noe som igjen skaper begeistring, engasjement og videre positiv utvikling.

Rektor kan ikke drive et utviklingsprosjekt alene. Det er nødvendig å involvere hele personalgruppa. Det er da viktig at de fleste føler at det er nødvendig å drive utviklingsarbeidet, det vil si at lærerne mener det er et behov i skolen som kan dekkes ved hjelp av dette arbeidet. Når lærerne kjenner på behovet i hverdagen, vil det vekke lysten og motivasjonen til å gå i gang med utviklingsarbeidet. Jo mer involvert alle lærerne er i hele prosessen, jo mer eierskap vil de føle til utviklingsarbeidet, og derigjennom vil de utvikle en større programlojalitet. Skogen (2006) fremhever at eierskap er avgjørende for innovasjonsprosessen, og sier at god informasjon og deltagelse er viktig for at personalet skal kunne utvikle eierskap. Programlojalitet er viktig, for jo mer lojale lærerne er til å følge og hengi seg til utviklingsarbeidets rammer og direktiver, jo større sjanse er det for å lykkes med resultatet. Motivasjon genererer også noe av den nødvendige energien som trengs for å drive et slikt arbeid. Ethvert utviklingsarbeid krever noe ekstra av alle de ansatte, selv om man tenker at dette ikke er i tillegg til det andre, men i stedet for noe. Skogen (2006) sier også at motivasjon er en viktig faktor i eierskapet, det fører til at mennesker gjør en bedre jobb, og at man også møter motgang bedre når man er motivert. De skolene som har best sjanse til å lykkes med endringsarbeidet er de som klarer å balansere endring og stabilitet, og samtidig integrere utviklingsarbeidet med de satsningsområder skolen allerede har (Hargreaves, 2001, ref. i Midthassel & Ertesvåg, 2009). Å ha en felles visjon og uttalt mål for utviklingsarbeidet er også viktig, både for at alle skal dra i samme retning (Skogen 2006), men også som en motiverende faktor, i de perioder hvor man føler at man må yte ekstra mye, eller når man blir i tvil om de endringene man holder på med er verdt det.

Jeg har i dette underkapittelet sagt noe om hvilke faktorer som kan være hemmende og fremmede i et endringsarbeid. Har man oversikt og har reflektert over dette på forhånd har

man også hatt mulighet til å lage strategier for å imøtekomme disse, noe som kan gjøre at endringsprosessen lar seg gjennomføre på en bedre måte enn hvis man ikke hadde gjort det. Jeg har frem til nå beskrevet teori fra organisasjonsfeltet som kan belyse ulike sider ved et endringsarbeid. For å relatere dette til praksisfeltet har jeg valgt å innhente informasjon fra skoler som har drevet endringsarbeid over tid. Jeg har valgt 3 skoler som alle har implementert LP-modellen. LP er forkortelse for Læringsmiljø og Analyse. Jeg vil i neste underkapittel beskrive LP-modellen.

2.2 LP-modellen

I dette underkapittelet vil jeg kort presentere bakgrunn og formål for utvikling av LP-modellen og det pedagogiske grunnlaget den bygger på. Så vil jeg gå nærmere inn på implementeringsstrategien, og beskrive hvordan det er tenkt at skolene skal jobbe med LP-modellen.

”Læringsmiljø og pedagogisk analyse – modellen” (LP-modellen) er en modell utviklet av forsker Thomas Nordahl. Gjennom sitt doktorgradsarbeid om problematferd i skolen, fant han at elevenes adferd kan forklares ut fra hvilket læringsmiljø det er i den enkelte skole, og hvordan undervisningen fungerer der. Disse funnene førte til at han begynte å arbeide med modeller og strategier for hvordan den enkelte lærer og skole kunne møte utfordringene i skolen på en hensiktsmessig måte. En modell ble utviklet og prøvd ut av en skole, og etter gode tilbakemeldinger fra lærerne, ble den gjennom et senere forskningsbasert utviklingsprosjekt prøvd ut på 14 skoler. Prosjektet er evaluert gjennom NOVA, og resultatene av evalueringen viser at elevene i prosjektskolene klart har forbedret sine skolefaglige prestasjoner i sentrale fag som norsk, matematikk og engelsk. Videre har elevene utviklet bedre sosiale ferdigheter, og det er blitt mindre bråk og uro i undervisningen (Nordahl 2005). Hittil (nov.2011) har 266 norske skoler implementert eller er i ferd med å implementere LP-modellen. I tillegg implementeres den i andre nordiske land. LP-modellen sees på som en strategi for å arbeide med Kunnskapsløftet, og støttes økonomisk av Utdanningsdirektoratet. Lillegården kompetansesenter, et landsdekkende spesialpedagogisk kompetansesenter som arbeider systemrettet med å fremme positivt læringsmiljø i skolen, er

ansvarlig for implementering i skolen, med PPT som viktige samarbeidspartnere (www.lp-modellen.no).

Det faglig teoretiske grunnlaget for modellen kommer fra pedagogisk forskning som viser at læring og atferd henger sammen med en rekke forhold omkring elevene i skolen. Modellen bygger på teoretisk og empirisk kunnskap som kan sannsynliggjøre gode resultater i forhold til målsettingene. Teoretisk baserer modellen seg på systemteori der det vektlegges hvordan individet er i interaksjon med ulike sosiale systemer, der skolen og klassen som sosiale systemer blir viktige. Empirisk er modellen forankret i forskning der det dokumenteres at elevenes handlinger har en sammenheng med en rekke kontekstuelle betingelser (Nordahl 2005). Betingelser i læringsmiljøet som kan knyttes til elevenes faglige og sosiale utvikling er forholdet til medelever, relasjon til lærere, klasseledelse og struktur på undervisningen.

”Systemteori anvendes for å forstå hvordan elevene er i interaksjon med omgivelsene i skolen, og ved å endre disse omgivelsene vil også elevenes læring og utvikling påvirkes i en positiv retning. Utvikling av et hensiktsmessig læringsmiljø fremstår som svært viktig for å kunne etablere en kvalitativt god skole.” (Ogden 2003, Kjærnsliie m.fl. 2004, Nordahl m.fl. 2005 på www.lp-modellen.no). I LP modellen er denne systemteorien anvendt systematisk for å utvikle gode læringsmiljø.

Modellens hovedfokus er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og utfordringer som finnes der. Målet er å *”endre betingelser i læringsmiljøet som opprettholder problemet, med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever”* (www.lp-modellen.no).

LP-modellen er en analysemetode, som lærerne på skolen kan anvende for å få en eksplisitt forståelse av de faktorene som kan utløse og opprettholde atferds- og læringsproblemer på skolen. Analysedelen omfatter målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjon, og en strategi- og tiltaksdel som omfatter utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring, evaluering og revidering. Faktorer som kan være med på å opprettholde problemadferd blir analysert i individ-, aktør- og kontekstperspektivet. Individperspektivet innebærer at man ser på egenskaper og forutsetninger hos eleven som eleven ikke kan styre selv, for eksempel intelligens, personlige egenskaper, familieforhold samt individuelle skader og vansker hos eleven. Aktørperspektivet innebærer at man ser på elevene som aktører i et sosialt system. Barn forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen. De foretar selvstendige valg og handlinger ut fra sine forutsetninger. Handlingene har en mening og et

formål for barnet, bevisst eller ubevisst, og intensjonen trenger ikke være synlig for andre. Kontekstperspektivet innebærer at vurderer elevenes handlinger ut fra de omgivelsene og den sosiale sammenhengen barnets handlinger foregår innenfor. Konteksten i skolen omfatter forhold som undervisningen, læreren som leder, relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, normer og regler, det fysiske miljø m.m. (Nordahl 2006). Det settes også krav til at tiltakene man setter i gang skal vise til forskningsmessige positive resultater, og ikke bare synsing.

LP-modellen har en helt klar implementeringsstrategi, og suksessfaktoren forutsetter at denne blir fulgt. Endringsprosessen blir inndelt i fasene initiering, implementerings og institusjonalisering. I evalueringen kom det frem at de skolene som hadde fulgt implementeringsplanen best, var også de som opplevde best resultater (Nordahl 2005). Jeg vil nå beskrive elementer fra implementeringsplanen, og starter med initieringsfasen.

Det er to måter å komme i gang med LP-modellen på, det ene er at skolen føler at det har et behov som må dekkes, og de velger at det er LP-modellen som vil kunne dekke det behovet, det andre er at kommunen bestemmer seg for at flere/alle skolene i kommunene skal gjennomføre LP. Det gjøres en skriftlig avtale mellom den enkelte skolen, Lillegården, PPT og kommunen, som sier noe om hvordan det kreves at alle deltagerorganisasjoner følger opp arbeidet. LP modellen som innovasjonsstrategi har elementer fra PS modellen. Dette betyr at den er opptatt både av at ønsket skal komme fra de ansatte, og at det er dette som er drivkraften i prosjektet. For at en skole skal være med i LP, kreves det at flertallet i personalet gir sin tilsutning til det. Dette betyr at rektor må klare å motivere sine ansatte for å ha lyst til å implementere modellen. Skolen får kursing av Lillegården kompetansesenter både i forhold til opplæring og bruk av modellen, og i forhold til teori om læringsmiljø og adferd. I kraft av sin rolle leder rektor arbeidet på skolen, men det opprettes en koordinator stilling som skal drifte det interne arbeidet på skolen, samt være bindeleddet til PPT som er ekstern konsulent. Skolen trenger også å lage en plan over avsatte møter og nettverk som gjelder fremover. Arbeidet må koordineres med skolens øvrige arbeid, både i forhold til dagligliv og satsningsområder. Hver skole har en arbeidsgruppe hvor rektor, koordinator og gruppeledere deltar, og i denne gruppa ledes arbeidet. I implementeringsfasen setter skolen av flere planleggingsdager i løpet av de to årene implementeringsperioden varer, hvor personalet kurses i relevante tema i forhold til satsningsområdet. Lærerne deles i refleksjonsgrupper på 5-8 lærere, hvor en er gruppeleder, og det er arbeidet her som er kjernen i implementeringen.

Lærerne skal melde inn problemstillinger de opplever i sitt daglige arbeid, og sammen skal lærerne analysere og reflektere over hva som kan være opprettholdende faktorer, og komme frem til mulige tiltak. Disse skal prøves ut, og evalueres. Tiltakene skal i størst mulig grad ta utgangspunkt i relevant forskning om hva man vet har påvirkning på området, og som har bevist effekt. Det sentrale er at lærerne blir mer bevisstgjorte på konteksten adferden og læringen skjer i, lærerne har ikke mulighet til å endre på individer, men de har mulighet til å endre på kontekst, som derigjennom kan påvirke individer til å endre adferd. Målet er at lærerne skal utvikle sin evne til refleksjon, se situasjoner og elever på nye måter relatert til systemteori, se seg selv, elevgruppa og andre eksterne faktorer som en del av dette, og det skal bidra til at lærerne åpner opp for nye løsninger og videreutvikler sin praksiskompetanse. Gruppene kan jobbe både med enkeltsaker, og mer skoleomfattende saker, og læringen skal spres. LP bygger også på SI som innovasjonsstrategi, og er derfor opptatt av spredningsmønstre, både innad i skolen og mellom skoler. Dette imøtekommes ved at lærergruppene som lærerne reflekterer i er satt sammen på tvers av team, arbeidsgruppas rolle som koordinator av arbeidet mellom gruppene, samt nettverk mellom skoler på kommunenivå. Det er nettverk hvor både PPT, gruppeledere, rektorer og koordinatorene deltar på. I løpet av implementeringen legges det opp til at skolene utfører en undersøkelse angående læringsmiljøet både ved oppstart og avslutning av implementeringsperioden, for å måle effekt av LP jobbingen. Når det nærmer seg slutten av de to implementeringsårene er skolen nødt til å ta stilling til hvordan de skal jobbe videre i institusjonaliseringsfasen. Det er ønskelig at lærerne som enkeltindivider og skolen som organisasjon har gjennomført en læringsprosess som har bidratt til varig endring av kulturen både i forhold til holdninger og verdier, men også i forhold til praksis. Det forventes nå at skolen kan fortsette arbeidet med LP selv. LP er ikke bare læring og bruk av analysemodellen, men innebærer et systemteoretisk syn på individene i skolen og de samarbeidspartnerne skolen har. Det er denne tankemåten som er det essensielle i arbeidet, som er målet med arbeidet, analysemodellen er bare middelet.

I dette underkapittelet har jeg presentert bakgrunn og formål for utvikling av LP-modellen og det pedagogiske grunnlaget den bygger på. Jeg har også presentert implementeringsstrategien, og beskrevet hvordan det er tenkt at skolene skal jobbe med LP-modellen. I neste kapittel vil jeg presentere metoden jeg har valgt.

3 Metode

Metode er læren om de verktøy som kan benyttes for å samle inn informasjon. Generelt kan vi si at metodene vi benytter oss av innen samfunnsvitenskapen har som mål å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale data på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene. Målet er å tilegne seg ny kunnskap basert på fysiske bevis - såkalt empiri eller erfaring. I dette kapittelet vil jeg beskrive metodiske aspekter ved min oppgave og jeg vil vise til noen metodiske overveielser jeg foretok. Jeg vil presentere innsamlingsmetoden jeg har valgt, kvalitativt intervju. Deretter vil jeg presentere utvalget mitt, og hvilken analysemetode jeg har valgt. Jeg vil diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, samt beskrive hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

3.1 Innsamlingsmetode

Når jeg skulle gjennomføre denne vitenskapelige undersøkelsen, kunne jeg velge mellom to ulike hovedmetoder for å samle inn data. Kvantitativ metode befatter seg med tellinger og målinger, og blir gjerne brukt på et stort antall forekomster. Kvalitativ metode søker å få frem menneskers forestillinger av virkeligheten (Kvale 1997). Den er vitenskapsteoretisk forankret i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning (Befring 2002). Fenomenologisk forskning forsøker å forstå hvordan andre mennesker opplever et fenomen og hvilken mening de tillegger fenomenet. Hermeneutikk er fortolkende vitenskap, hvor det sentrale er å fortolke utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Det var dette jeg var ute etter å oppnå i min oppgave, derfor anså jeg en kvalitativ tilnærming som godt egnet i forhold til å få slik innsikt. Jeg ønsket å få frem rektorenes erfaringer og opplevelser rundt implementeringen av LP-modellen og samtidig fortolke utsagnene i analysen.

For å belyse problemstillingen valgte jeg å benytte meg av intervju. Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative forskningsintervjuet er basert på samtale og det har som mål å hente inn beskrivelser fra informantens hverdag. Kvale (2001) definerer dette som *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes*

livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (s.21). Det er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, da det fokuserer på opplevelsen og ikke beskrivelse av faktiske forhold (Dalen 2004). Forskeren skal tolke dette i etterkant (Kvale 1997). Hvilken form for intervju som velges, må alltid sees i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står overfor. Jeg ønsket å få vite noe om rektorenes erfaringer med bruken av LP-modellen på deres skole, og valgte å benytte meg av semistrukturert intervju. Ved bruk av dette kunne jeg som forsker på forhånd formulere temaer og spørsmål som skulle ha fokus i intervjuet. Samtidig ble det lagt vekt på åpenhet i møte med det informantene forteller, og tilleggsspørsmål kunne stilles. Jeg utarbeidet en intervjuguide som ble delt inn i hovedtema, med spørsmål og underspørsmål til hvert tema. Hovedtemaene var LP-modellen, organisasjonsutvikling og ledelse. Spørsmålene bygger på en teoretisk forståelse av feltet, og fulgte en kronologisk oppbygning etter fasene i endringsprosessen. Spørsmålene ble utformet slik at jeg ville få innsikt i rektorenes opplevelse av prosessen og hvilken mening de tilla de ulike hendelsene de tok del i gjennom utviklingsarbeidet. Spørsmålene etterstrebet det Befring (2002) kalte en fenomenologisk tilnærming.

Jeg benyttet meg av lydbånd for å ta opp intervjuene. Fordelen med å ta opp intervjuene var at jeg kunne konsentrere meg om samtalen, i stedet for å skrive. På denne måten fikk jeg også ordrett informantenes egne uttalelser, noe Dalen (2004) fremhever som viktig. Bruken av lydbånd vil på denne måten høyne undersøkelsens reliabilitet. Lydbåndene vil bli slettet når oppgaven er bestått.

3.2 Utvalg

I kvalitative studier velges ofte informanter ut fra en vurdering av i hvilken grad de kan komme med informasjon i henhold til problemstillingen som er satt frem, såkalt strategisk utvalg (Dalen 2004, Kvale 1997). Jeg var mest interessert i skoleledelsens rolle og deres erfaringer fra bruk av LP-modellen. Jeg valgte rektorer og ikke avdelingsledere som informanter fordi det er rektorene som er ansvarlig for utviklingsarbeidet på skolene. Utvalgsriteriet var at de skulle ha vært rektorer fra før skolene startet endringsarbeidet, gjennom den ledete implementeringen som tok to år, samt ha jobbet med LP ett år til etter det.

Bakgrunnen for dette var at jeg ville intervju noen som hadde et overblikk over hele endringsprosessen på skolen. Først en stund etter at hele implementeringsperioden er over, kan man si noe om effekten. Rektorene hadde trolig også samlet seg et mer helhetlig bilde av prosessen, enn hvis de hadde vært midt oppi den.

Jeg valgte å ha tre informanter. Da hadde jeg et bredere grunnlag å trekke konklusjoner på, enn hvis jeg skulle ha valgt bare en skole. Skoler er forskjellige, og skoleledere også, jeg syntes det vil være interessant hvis det kom frem forskjellige erfaringer og syn.

3.3 Gjennomføring

For å finne frem til aktuelle kandidater kontaktet jeg Lillegården kompetansesenter som har det faglige ansvaret for LP-modellen, og fikk navn på skoler som var med i prosjektet. Jeg ringte rundt til rektorer som var aktuelle. Et av kriteriene var at rektor skulle ha vært ansatt på skolen fra før prosessen startet og helt til ett år etterpå. Flere av skolene hadde byttet rektor underveis i arbeidet, dermed var ikke de aktuelle. En rektor takket nei, men tre rektorer var villige til å la seg intervju. Skolene ligger spredt i Norge. Jeg dro ut til skolene og gjennomførte intervjuene på rektors kontor. Jeg gjennomførte intervjuene med båndopptaker, og de tok i overkant av en time. Det var vanskelig å holde seg til intervjuguiden, da informantene ble engasjerte og svarte ganske vidt på spørsmålene, og dermed kom de også innom temaer jeg hadde lenger ned på intervjuguiden. Jeg opplevde at de hadde mye å fortelle, og at de hadde et sterkt engasjement for den prosessen skolen hadde vært igjennom og mange refleksjoner å formidle i forhold til det. På det andre intervjuet oppdaget jeg i ettertid at båndopptakeren ikke hadde tatt opp lyden under intervjuet. Jeg valgte å ikke ta kontakt for et nytt intervju med samme rektor, både fordi det innebar lang reisevei med overnatting, samt at svarene sannsynligvis ville blitt noe annerledes, det er en annen setting når man sitter i en intervjusituasjon for første gang, og de skal intuitivt svare på mine spørsmål, enn å repetere svar man har kommet med før. Jeg valgte å kontakte en ny skole, som sa ja. Dermed har jeg gjennomført fire intervjuer, men det er bare tre jeg har data fra og som jeg bruker i oppgaven. Intervjuene ble i ettertid transkribert. Jeg valgte å transkribere ordrett hva informantene sa, med alle fyllord, avbrytelser og pauser, men jeg skrev på bokmål.

I sitater jeg har brukt i teksten er noen av utsagnene omarbeidet til en mer leservennlig, litterær form.

3.4 Analysemetode

De transkriberte intervjuene utgjorde mitt datamateriale som skulle fortolkes. Ifølge Kvale (1997) handler tolkning om å gå dypere inn i materialet enn det som er direkte uttalt, for å få frem strukturer og meningssammenhenger som ikke umiddelbart er synlige. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, og forsøkte samtidig å kategorisere utsagnene rektorene kom med. Siden rektorene svarte veldig utfyllende på spørsmålene mine, og gjerne var inne på mange områder under hvert spørsmål, kunne jeg ikke bruke spørsmålene som strukturerende rammer. Jeg valgte å fargekode tekstene i forhold til ulike områder. Disse kategoriene kom dels av den teoretiske forforståelsen jeg hadde, dels kom de fra samtaleteksten. Det er dette Holter (1996) kaller kategoribasert analyse. *”Forskeren finner frem i intervjueteksten til kategorier av prosesser, begivenheter eller adferdsmåter som enten er betydningsfulle ved at de går igjen i materialet og står i sammenheng med hverandre, eller er viktige i forhold til de teoretiske interesser forskeren har”* (s.17). Etter å ha fått strukturert tekstene på denne måten tok jeg utgangspunkt i de seks ulike områdene i teorien min; organisasjonsutvikling, faser i endringsprosessen, ledelse, kultur, organisasjonslæring og hemmende og fremmende faktorer, og analyserte tekstene i lys av disse temaene. Jeg tok utgangspunkt i hver enkelt skole, men forsøkte også å se etter likheter og ulikheter mellom de ulike skolene. Jeg forsøkte å fortolke utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes, og sette dette i sammenheng, slik det etterstrebes i hermeneutisk vitenskap (Befring 2002).

Jeg valgte å gå rett på fortolkning, og legge frem mine funn samtidig som jeg analyserte og fortolket de, i stedet for å dele opp presentasjonen i en beskrivelse av dataene før jeg analyserte og fortolket. Grunnen til dette er at det gjerne blir glidende overganger mellom disse delene likevel når man presenterer kvalitative data ifølge Everett og Furseth (2004). De mener at man heller kan gjøre fortolkningen rik på illustrasjoner i form av sitater, slik at det bli lettere for leseren å skille mellom hva som er det objektive datamaterialet og hva som er forskerens fortolkning. Jeg valgte derfor å ha mange og utfyllende sitater, slik at leseren kunne få et innblikk i datamaterialet på den måten. Jeg var samtidig klar over at når man

presenterer et datamateriale har man gjort et bevisst valg på hva man velger å ha med og hva man velger å ikke ha med, og på denne måten er det en viss fortolkning allerede i denne prosessen.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten og validiteten i en forskningsoppgave er bestemmende for kvaliteten på forskningen. Det dreier seg i hovedsak om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er til å stole på.

Med validitet menes i hvilken grad en studie er gyldig. Dalen (2004) diskuterer validitet ved å vise til fire aspekter ved kvalitative intervjustudier, nemlig forskerrollen, forskeropplegget, datamaterialet og analytisk tilnærming. Jeg vil komme inn på disse aspektene implisitt i teksten nedenfor. Jeg må stille meg spørsmålet om metoden jeg valgte var egnet til å undersøke det jeg har brukt den til å undersøke. Jeg var ute etter rektorenes opplevelser og erfaringer, og det opplevde jeg å få i intervjuene mine. Jeg mener derfor at den valgte metoden, semistrukturert intervju, var riktig. I følge Dalen (2004) kan validitet deles i intern og ekstern validitet.

Med intern validitet menes i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Jeg etterstrebet en god tone og å vekke tillit i begynnelsen av intervjuene. Forholdet mellom intervjuer og informant påvirker utsagnene informantene kommer med. Jeg prøvde også å være bevisst både min verbale og nonverbale kommunikasjon, da måten jeg tar imot informasjon virker inn på hvilken type informasjon de ser det som hensiktsmessig å komme med. Spørsmålene jeg stilte påvirker også utsagnene deres. Informantene kom tidlig i intervjuet inn på mange av spørsmålene jeg hadde lenger ned på intervjuguiden min. For meg var det et tegn på at det var relevante spørsmål jeg stilte, siden de selv tok opp innholdet i spørsmålene som tema. Rektorene kom heller ikke inn på temaer jeg ikke hadde forberedt meg på, hvilket bekreftet at jeg hadde valgt et riktig og bredt sammensatt utvalg av spørsmål som passet til rektorenes erfaringer av innovasjonen. Det sier også noe om at min teoretiske forforståelse passet til det området jeg skulle forske på. En annen faktor er om rektorene var ærlige i møte med meg. Jeg er en ukjent person som kommer og ser organisasjonen utenfra, og skal bruke opplysningene på en slik måte at de vil

være tilgjengelige for allmennheten hvis de ønsker, selv om det er anonymt. Rektorene har også rollen som ledere av utviklingsarbeidet, og dermed er de ansvarlige for resultatet. Mennesker har en tendens til å fremstille seg selv og sin egen skole i et godt lys, og dette kan også ha påvirket utsagnene deres i positiv retning, men ved gjennomgang av svarene synes jeg de har gitt meg godt innsyn både mot seg selv og mot skolen.

Med ekstern validitet menes i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner (Dalen 2004). Her vil jeg fremheve flere faktorer som taler mot det. Når jeg prøvde å finne informanter, var det noen som sa nei, uten at jeg vet grunnen. En forklaring kan være at de ikke hadde hatt positiv utvikling ved bruk av LP, og at det var derfor de ikke ønsket intervju. Flere av skolene som i utgangspunktet var aktuelle hadde byttet rektor i løpet av prosjektperioden. Med tanke på hvor viktig rektor er som ansvarlig for utviklingsprosessen, er dette en viktig faktor som kan ha hatt stor betydning for hvordan utfallet ble på de skolene. I forhold til om resultatene kan overføres til skoler som driver med skoleimplementering av andre program enn LP, vil den strukturerte implementeringsmodellen som ligger i LP være en faktor som spiller inn. Det eneste som er sammenlignbart er egentlig skoler som har implementert LP og hvor rektorene har vært med i hele prosessen. Hvis skolene lojalt har fulgt programmet kan det være mulighet for at man kan finne igjen lignende erfaringer og resultater på delområder på generelt grunnlag, men hver skole er ulik, og resultatene blir aldri eksakt de samme. Jeg vil si at mitt utvalg ikke var gyldig i forhold til tverrsnittet av skoler som jobber med LP, fordi 100% av mine informanter hadde jobbet på skolene sine gjennom hele prosjektperioden, og denne prosentandelen gjelder ikke for resten av skolene som har innført LP.

Med reliabilitet menes i hvilken grad en studie kan etterprøves, og er forbundet med målesikkerhet. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at man i forberedelser, gjennomføring og analyse av intervjuet søker å oppnå størst mulig grad av reliabilitet. I intervjuguiden prøvde jeg å unngå ledende spørsmål, slik at resultatene skulle reflektere informantenes mening, og ikke min. Allikevel var spørsmålene preget av min før-forståelse av feltet, og dette kan i noen grad ha påvirket hvilke spørsmål jeg valgte å stille. På den annen side tror jeg at de fleste av spørsmålene ville vært naturlig å stille for andre forskere som skulle forske på det samme, da det er spørsmål som faller naturlig når man intervjuer angående organisasjonsutvikling og LP. Ved gjennomføringen av intervjuet er det en fordel at man kan oppklare misforståelser underveis. Det er viktig at informantene oppfatter det som er

intensjonene ved spørsmålet og begrepene som er brukt. Begrepene jeg brukte var tatt fra fagområder som jeg forutså kjent hos informanten, det var begreper fra organisasjonsutvikling og LP arbeid. Allikevel var det et par av spørsmålene som trengte oppklaring, for eksempel brukte jeg begrepet arbeidsgruppe, mens et par av rektorene brukte begrepet styringsgruppe. På mitt spørsmål angående læring på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå stusset alle rektorene, og jeg trekker konklusjonen at min før-forståelse på dette punktet ikke matchet rektorenes tankegang, eller at spørsmålet egentlig favnet flere spørsmål som jeg burde delt opp. Analyse innebærer en stor grad av tolkning, og jeg prøvde i størst mulig grad å være bevisst mine eventuelle fordommer, og tolke ut fra svar på hvert enkelt spørsmål. I analyseprosessen var det viktig for meg å få balanse på sitatene fra de ulike rektorene, og i størst mulig grad sikre at sitatene refererte til rett tema. Jeg opplevde det som et stort ansvar å velge ut sitater som skulle belyse teksten min på rett måte ut i fra rektorenes intensjoner, at jeg ikke mistolket de, samt at rektorene ikke følte seg utlevert eller krenket. Samtidig måtte jeg gjøre meg mine refleksjoner rundt svarene og sitatene i forhold til teorien. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at når man analyserer er det nødvendig å ha god teoretisk kunnskap om det fenomenet man studerer slik at tolkningene kan gjøres på bakgrunn av dette. Jeg føler selv at jeg har grei innsikt i fagfeltet organisasjonsutvikling, og jeg har god kjennskap til LP da jeg veileder skoler i forhold til LP arbeidet gjennom min jobb i PPT. Jeg har prøvd å etterstrebe nøytralitet i arbeidet mitt, men når man velger et kvalitativt intervju vil det alltid inneholde stor grad av subjektivitet. Andre forskere vil nok i noen grad kunne anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som meg, og få ut noe av den samme informasjonen, men siden det er subjektivt, vil vektingen bli annerledes.

3.6 Ethiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humanoria (NESH 2006) har utformet forskningsetiske retningslinjer. Jeg oppfattet følgende områder som spesielt viktig for meg: krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet. Jeg måtte sørge for å informere alle involverte parter om forskningsprosjektet mitt. Hva hensikten med det var, hvordan de ble berørt, hvilke metoder som skulle anvendes, og hvordan resultatene skulle presenteres og formidles. Informasjonen måtte være ærlig og god. Alle informantene måtte gi et informert og fritt samtykke. Et fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller

begrensning i personlig handlefrihet. Dataene jeg samlet inn ble behandlet fortrolig, og det ble anonymisert. Dette betyr at uttalelsene ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende.

Anonymiseringen vil i praksis si at jeg var nødt til å formulere meg på en måte i teksten som gjorde at ikke skolene kunne identifiseres. Ellers var jeg nødt til å ha etiske betraktninger i bakhodet hele tiden, idet det omfatter alle områder i forskningen, fra kommunikasjon, feltet, metodene, hensikt og rapportering. Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datainstitutt er kontaktet pr. telefon 16. oktober 2008. De bekreftet at undersøkelsen min ikke var meldepliktig. Dette under forutsetning av at jeg i transkriberingen av lydbåndopptakene fjerner alt som kan identifisere intervju objektene, så som navn, skolens navn, by og lignende.

I dette kapitlet har jeg presentert metoden jeg har valgt. I neste kapittel vil jeg presentere min funn samtidig som jeg analyserer dem.

4 Analyse/funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn samtidig som jeg analyserer dem. Jeg har valgt å analysere funnene ut i fra områdene organisasjonsutvikling, faser i endringsarbeidet, ledelse, kultur, læring samt hemmende og fremmende faktorer. Organisasjonsutvikling er et overbegrep og de andre områdene er utvalgte områder innenfor dette feltet. Kapittelet ledelse tillegges ekstra vekt, siden det er rektorene jeg har intervjuet, og jeg har valgt å dele kapittelet i to, hvor jeg fokuserer på praktiske gjennomføring i første del og analyserer lederrolle og lederstil i andre del.

4.1 Organisasjonsutvikling

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan eksterne og interne krefter har virket inn på skolene, slik at de har valgt å gå inn i en planlagt innovasjonsprosess. Jeg viser til to innovasjonsstrategier, PS og SI, som jeg kan gjenfinne i materialet mitt. Jeg viser også hvilken rolle arbeidsgruppa har hatt i arbeidet med å organisere prosessen, og jeg viser hvilke eksterne støttespillere skolene har hatt.

En organisasjonsutviklingsprosess begynner gjerne ved at eksterne eller interne krefter påvirker organisasjonen på en slik måte at det er hensiktsmessig å forandre seg for å kunne tilpasse seg dette presset eller nyopplevde behovet (Fischer & Sortland 2001). Disse tre skolene ble påvirket både av eksterne og interne krefter. De eksterne kreftene som påvirket var fra kommunenivå, hvor kommunen hadde inngått en samarbeidsavtale med Lillegården kompetansesenter om implementeringen av programmet i kommunen. I de tre kommunene som disse skolene lå i, hadde andre skoler allerede begynt å implementere programmet, så man kan gå ut i fra at det var et visst press på disse nye skolene. Rektor 1 forteller at: *"PPT i kommunen var og snakket med oss om det, og det var to skoler som hadde startet før oss, og vi var med på et informasjonsmøte i kommunen..."*. Rektor 3 sier at: *"Tilbudet kom gjennom skolefaglig rådgiver i kommunen, og vi var og hørte på foredrag og kikket på andre skoler i kommunen..."*. Lillegården setter også som kriterium at skolene skal ønske dette selv. På alle skolene ønsket ledelsen dette, og etter hvert fikk de med seg flesteparten i personalgruppa også. De interne kreftene som påvirket var ledelsens og de ansattes behov for faglig påfyll og

verktøy for å kunne hankses med problemer de opplevde på skolene på en bedre måte. Rektor 1 fremstiller det slik: *”Vi hadde absolutt behov for et verktøy, for vi hadde utfordringer i elevgruppa som gikk på adferd, behovet var virkelig der.”* Rektor 2 angir lignende grunn: *”Vi hadde noen enkeltelever som var en stor utfordring, noen elever som vi strevde så mye med at vi tenkte vi kunne få litt hjelp til hva vi gjør med det.”*

Alle de tre rektorene brukte god tid på å planlegge prosessen. De samarbeidet både med kommuneadministrasjonen, PPT og Lillegården kompetansesenter før de bestemte seg for å implementere LP-modellen, og de brukte god tid fra bestemmelsen ble tatt til de begynte implementeringsprosessen, opptil et år. Denne tiden ble brukt til å forberede personalgruppa for endringsprosessen og til å legge planer. Dette kan vi gjenkjenne som deler av en innovasjonsprosess slik Skogen og Sørli (2002) beskriver det. En innovasjon skal være en planlagt endring, og man skal vite hva man vil endre og hvordan. Vi ser her at skolene er bevisste og reflekterte over hvorfor de ønsker å bruke LP i en utviklingsprosess, og de gir uttrykk for hva de ønsker å endre. I tillegg har de fokus på målet med endringsprosessen, som også vektlegges som viktig. Rektor 1 beskriver målet sitt som: *”Jeg håpet jo på, i forhold til utfordrende elever, at vi som skole skulle klare å ivareta de ungene på en god måte, og for det andre å samarbeide med foreldrene på en god måte, og jeg håpet på at personalet skulle endre innstillingen til disse ungene”.*

Ved å ta utgangspunkt i de interne kreftene og skolens ønske om å gå inn i dette selv, kan vi se at denne innovasjonen kan gjenkjennes til å ha en PS strategi (Samuelsen 2008), hvor utgangspunktet er organisasjonens opplevde behov for endring. Alle tre rektorer sier tydelig at de har et opplevd behov på skolen. I tillegg kan vi gjenkjenne denne strategien i forhold til det at det er lærernes egenopplevde behov i klasserommet og deres problemstillinger som løftes inn i lærergruppa. På den måten kommer temaene som blir diskutert i gruppene fra lærernes hverdag. PS strategien vektlegger også enkeltmenneskenes iboende ressurser, og dette kan vi se igjen i hvordan LP-modellen legger opp til at det er lærerne selv som sitter på løsningen på sine problemer, ikke alene, men gjennom refleksjoner i gruppas fellesskap.

Vi kan også finne flere elementer fra SI strategien (Samuelsen 2008) i arbeidet. Den er opptatt av spredningsmønstre, og vektlegger nettverk i dette henseende. Spredningen innad på skolen blir ivaretatt på flere nivå. For det første kan man si at spredning av kunnskap går fra en lærer til andre innad i lærergruppene. I lærergruppene er det et poeng at man danner grupper på tvers av de organiserte teamene som forekommer til vanlig på skolen, nettopp fordi de som

jobber sammen til vanlig blir ”blind” på de samme tingene. Rektor 1 forteller et eksempel som kan belyse dette: *”Når de har hatt LP-grupper så har det kommet så mange bra innspill fra de andre på gruppa, for eksempel så kan det være en 7.trinns elev, og så kommer læreren på 1. trinn med så kloke innspill, fordi de ser noe helt annet enn lærerne på 7.trinn ser, og det er det som er så bra, at det er satt sammen på tvers av team på disse gruppene”*. For det andre kan man si at spredningen går fra en lærergruppe til en annen, både gjennom at arbeidsgruppa samler trådene og gir informasjon tilbake til gruppene, men også ved at erfaringen fra saker blir løftet frem i fellesskapet. For det tredje ligger det i implementeringsstrategien for LP opprettelse av nettverk innad i kommunen for de skolene som er med. Dette er både nettverk for gruppeledere og koordinatorene, men også nettverk mellom rektorene. I disse nettverkene utveksles det erfaringer og kunnskap, og alle rektorene ser positivt på nettverkene. Rektor 2 synes at: *”Nettverkene for gruppeledere og koordinatorene er kjempenyttige. Ikke minst i forhold til faglig påfyll og inspirasjon. Så hører de hva de gjorde på x skole og på y skole, hva har dem gjort og hva kan vi ta med av det. Og så har de gitt hverandre egenprodusert materiell, litt tips i forhold til nettsteder og sånt, og artikler de har funnet. Så den nettverkstanken, den har vært veldig bra”*. Rektor 1 fremhever også rektor nettverket som nyttig: *”Jeg får høre fra de andre skolene hva som er utfordringene der, og litt tips og ideer, og i begynnelsen brukte vi rektorene tid til å øve på case vi og. Nå er det viktig å avklare hvor vi står nå og hvor går vi videre”*. Rektor 3 fremhever også at de har kontakt med LP-skoler i Danmark og at de besøker hverandre og utveksler erfaringer: *”Vi har akkurat vært i Danmark, og det var kjempeartig å kunne gå rett inn i en faglig diskusjon, vi snakket jo samme språk om LP, man får noe faglig igjen for det”*.

LP modellen kommer med en klar implementeringsstrategi. Fløgstad og Helle (2007) løfter frem behovet for dette, idet de ser at skoler stadig starter med nye programmer, men at de ikke blir internalisert. Dette er noe spesielt Rektor 3 trekker frem som en essensiell faktor for å velge å gå i gang med LP arbeidet: *”Vi har gjort mye i skolen, med gode intensjoner, men som vi ikke helt har visst hvordan vi gjør, vi har hoppa litt fra tiltak til tiltak, men her ligger det en implementeringsmodell, med sin rigide organisering, det likte jeg veldig godt”*.

I implementeringsmodellen ligger det også at skolen skal ha en arbeidssgruppe bestående av rektor, skolekoordinator og gruppeledere. French og Bell (1990) referert i Einarsen (1997) fremhever hvor viktig det er at toppledelsen ved skolen støtter utviklingsarbeidet.

Arbeidsgruppas oppgave er å lede skolen gjennom hele prosessen. De skal planlegge alt

arbeidet som skal skje på forhånd. Alle tre skolene utarbeidet en langsiktig prosjektplan. Dette ligger i implementeringsmodellen til LP, og er i tråd med Samuelsens (2008) syn på at dette er en vesentlig faktor for å oppnå en vellykket implementering. I prosjektplanen er alle møter i LP-gruppe, arbeidsgruppe, nettverk, fagdager m.m satt opp. På denne måten sikrer man at trykket holdes oppe, ting blir ikke hele tiden utsatt, det er flere nivåer og instanser som tilpasser seg planen, og slik sikrer man progresjon. Rektor 2 beskriver at: *”Vi har laget oss en LP plan som sier helt konkret når vi skal jobbe med LP. Det står også i planen at når vi starter skoleåret skal vi ha en halv dag LP på planleggingsdag hvor vi går gjennom litt teori, litt oppfriskning, litt gjennomgang av evaluering fra året før og hvor vi tar en case...”*. Arbeidsgruppa skal også styre prosessene som skjer på skolen underveis i innovasjonen. Alle tre rektorene fremhever hvor viktig arbeidsgruppa har vært både for dem selv og for hele prosessen på skolen. Rektor 3 sier: *”Arbeidsgruppa har hatt jevnlig møter, jeg, koordinatoren og gruppelederne. Det er veldig viktig for meg å være med i den gruppa for å vite hva som skjer, jeg får tilbakemeldinger på hvordan det jobbes. Og så legger vi en del strategiske planer der, nå sist brukte vi mye tid på å sette sammen nye grupper”*. Rektor 2 vektlegger det så sterkt: *”Jeg tror ikke vi hadde klart oss uten arbeidsgruppa. For det har vært en plass hvor man kan...det har vært taushetsbelagt det som har skjedd der...og vi har kunnet diskutere hva som er utfordringen på gruppen akkurat nå. Det har fungert kjempegodt, også i forhold til å få støtte og inspirasjon hos hverandre. Vi har også utviklet materiell vi har sett kunne være nyttig for oss, og vi har påvirket lesing av teori ute i gruppene, etter hva vi har sett det har vært behov for.”* Rektor 1 ser at han har brukt arbeidsgruppa litt ulikt i prosessen: *”De to første årene var vi nøye med å snakke sammen i arbeidsgruppa, og det tror jeg var viktig. Vi har vært litt sløvere i år, men vi må holde det litt oppe og passe på å plote inn møtepunkter hvor jeg kan snakke med de i arbeidsgruppa igjen.”* Det virker som om rektorene har benyttet seg av arbeidsgruppene på ulik måte, men alle ser hvor viktig den har vært i prosessen. Rektor 1 har erfaring med å bruke den mindre en periode, og hun uttrykker et behov for å bruke den mer igjen.

Både Samuelsen (2008) og Skogen (2006) vektlegger den eksterne støtten i en utviklingsprosess. Gjennom LP har skolene tre eksterne støttespillere. Den første er fra kommunenivået over skolen. LP modellen skal være forankret i den kommunale ledelsen, og kommunen skal ha en koordinator som koordinerer LP-arbeidet i skolene i kommunen, dette er gjerne skolefaglig rådgiver i kommunen. Viktigheten av kommunens aktive deltagelse i utviklingsprosjekter i skolen understrekes av Dusenbury et.al. (2003) referert i Nordahl et.al.

(2006) og i St. mld. nr.30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Ingen av rektorene nevner dette i stor grad, de snakker stort sett om kommunens administrative rolle i oppstartsfasen. Rektor 2 forteller noe om hvordan de bruker kommunekoordinatoren i arbeidet underveis: *”Arbeidsgruppene på alle skolene melder inn til kommunekoordinatoren det vi ønsker, blant annet tema på fagdager, og så prøver hun å ordne det. Koordinatoren i kommunen har vært en ildsjel i dette arbeidet.”* Den andre eksterne støtten er den kommunale PP-tjenesten, som skal veilede lærerne inne i lærergruppene noen ganger i semesteret, som deltar i skolens arbeidsgruppe etter behov samt deltar i planleggingen av nettverk og er deltagende der. Rektor 1 forteller at PPT er den de har hatt mest kontakt med utenfra i forhold til implementeringen: *”Det har vært veldig ryddig og greit. PPT har gitt oss veiledning og fulgt oss, og de har tatt initiativ til nettverk. Jeg vil gjerne ha litt innspill fra PPT nå om hvordan vi kan få opp motivasjonen igjen.”* Rektor 2 synes: *”Det er lurt at det kommer noen utenfra. Vi har spesielt prøvd å ta litt vanskelige saker når vi vet at noen fra PPT kommer. Og vi har kunnet få et nærmere samarbeid i forhold til litt generelle ting og.”* Rektor 3 vektlegger at: *”Samarbeidet med PPT er veldig styrka. Det at PPT er såpass involvert, i det jeg kan kalle det forebyggende arbeidet, det er også ei stor organisasjonsendring, ikke bare for skolen, men for hele systemet”*. Rektorene er fornøyde med samarbeidet med PPT, de mener at PPT både har bidratt til LP-implementeringen, men også at samarbeidet med PPT utenom det er styrka. Lillegården kompetansesenter er også en ekstern støtte i denne sammenhengen. De er ansvarlige for implementeringen og de bidrar med informasjon i forkant av implementeringen, de organiserer fagdager og annen type opplæring underveis, i tillegg til at de er veiledere for PP-tjenesten. Rektor 1 formidler at: *”Lillegården var sterkt inne i oppstarten for å skolere oss, og det var fint og ryddig. De er også inne i forhold til kursdager...fagdager...og det er helt greit”*. Rektor 2 er meget fornøyd med at skolene kan utnytte kompetansen som finnes på dette nivået: *”Det at vi kan få praktisk og teoretisk nytte av kompetansesentrene, det synes jeg er helt utrolig.”* Rektor 3 fremhever også samarbeidet de har hatt med kompetansesenteret: *”Det at de har klart å hente inn veldig dyktige forelesere til de her fagdage de har presentert for oss...jeg har kunnet støtte meg på de samarbeidspartnerne vi har hatt, både PPT og kompetansesenteret”*. Generelt har den eksterne støtten betydd mye, og alle tre rektorene uttrykker tilfredshet med den hjelpen de har fått, både i forhold til informasjon, praktisk organisering og kompetanseheving. I tillegg har rektorene opplevd å kunne bruke samarbeidspartnerne som en støtte for seg i sin egen utøvelse av rollen i denne prosessen.

I dette underkapittelet har jeg vist hvordan eksterne og interne krefter virket inn på skolen, slik at de startet på en planlagt innovasjonsprosess. Jeg har vist hvordan jeg kan finne igjen elementer fra både PS- og SI strategiene i denne prosessen. Jeg har også formidlet hvilken rolle arbeidsgruppa har hatt i arbeidet med å organisere prosessen, og hvilke eksterne støttespillere skolene har hatt.

4.2 Faser i endringsarbeidet

I dette underkapittelet vil jeg analysere arbeidet som ble gjort på skolene opp mot fasene i endringsprosessen, initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Jeg vil også trekke inn andre fasemodeller som kan belyse ulike sider ved materialet mitt.

Et innovasjonsprosjekt kan deles inn i faser, og i teorien rundt LP-modellen bruker man begrepene initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan 2001). I mitt materiale ser jeg at skolene har gått gjennom disse fasene i utviklingsprosessen. I initieringsfasen ble det tatt initiativ til utviklingsarbeidet, ut i fra et behov på skolen, og rektorene valgte et program de mente kunne møte deres behov. Personalet ble tatt med i beslutningsprosessen. Når skolene valgte LP, viste de også en vilje til å prioritere dette arbeidet, fordi det er et tidkrevende arbeid, og for å oppnå kvalitet må det settes av tid og ressurser, hvilket de gjorde. Prosessen krevde også en langsiktig plan, som alle skolene utarbeidet. Viktigheten av dette understøttes av Samuelsen (2008). Alle tre skolene jobbet mot et uttalt mål om å bedre praksis i forhold til jobbingen med utfordrende barn. Alle skolene brukte lang tid på initieringsfasen, og rektorene uttrykker at dette var en viktig faktor både for å få med seg hele personalgruppa, men også for å forberede implementeringsfasen. Fasen kan sammenlignes med det Lewin (1952) referert i Einarsen (1997) kaller "unfreeze". Man blir oppmerksom på behovet for endring, og det å diskutere problemene gir økt press på forandring og man reduserer samtidig motstandskraften. Man har tro på at man skal finne en bedre praksis.

I implementeringsfasen, som varte to år, satt skolene det planlagte endringsarbeidet ut i praksis. De opprettet lærergrupper, arbeidsgruppe og fikk opplæring i analysemodellen og teori om læringsmiljø. Rammene rundt LP arbeidet er omfattende, og implementeringsmodellen er tydelig på hvor mye som skal være på plass av rammer for å sikre innlæringen best mulig. Selve bruken av analysemodellen skjer i lærergruppene. Det er

her lærerne bringer inn sine problemstillinger, det er her de reflekterer, analyserer og velger tiltak. Så gjennomfører lærerne tiltakene i klasserommet, før de evaluerer dette i lærergruppa igjen. Det er dette Samuelsen (2008) kaller å sette skoleforbedringsprosessen ut i praksis.

Rektor 1 forteller om et godt eksempel hun erfarte på skolen: *”Det var fra første trinnet i fjor, hvor læreren var så fortvilet over en elev, og ikke visste sine arme råd, og det var veldig mye som gikk på at det var noe med eleven. Så var det oppe som LP-sak og de andre kom med innspill til hva hun kunne prøve ut og hvordan hun kunne takle det eller hvordan hun kunne møte denne gutten. Når hun prøvde tiltakene, så gjorde det noe med hele situasjonen, det gjorde noe med hennes innstilling til den eleven, og det at hennes innstilling til eleven forandret seg, det gjorde noe med eleven. Dette var en lærer som hadde jobbet i mange år, og hun ble så fornøyd og tilfreds og var så bevisst i forhold til det at hun klarte å tenke og møte han på en annen måte, og så ble det så bra. Det er en sånn solskinnshistorie”*. Midthassel og Ertesvåg (2009) vektlegger at utprøving i klasserommet er en viktig del av implementeringen, og i dette eksempelet refereres det til hele analyseprosessen. Rektorene forteller at tryggheten i gruppa kom fort. Rektor 3 forteller at: *”Det ble trygghet i gruppene ganske kjapt, vi har jobba mye i team, ulike typer team her på skolen, så folk har måttet samarbeide veldig mye”*.

Alle rektorene har opplevd at lærerne famlet litt i starten med å få til analysemodellen, vite hvor de var, og finne ut av de ulike perspektivene. Rektor 1 beskriver det slik: *”I oppstarten var det jo en usikkerhet i forhold til metoden, og hvor er vi nå...nå skulle vi finne opprettholdende faktorer...og hvor hører de hjemme, er de individretta eller kontekst eller hva. Litt famling i begynnelsen.”* De har også opplevd at det noen ganger har vært litt vanskelig å få lærerne til å melde inn saker, spesielt i begynnelsen, men også litt underveis.

Rektor 2 forteller at da har både hun og gruppeleder kommet med hint til lærere om saker de kunne tenke seg ble tatt opp i LP-gruppe: *”Da kan gruppeleder si at vi har vel noen fellessaker nå, som for eksempel inn- og utmarsj på skolen, kan ikke du ta den? Sånn at vi hjelper hverandre med å finne saker”*. Det er viktig å involvere seg i og delta i arbeidet, og Reynolds et.al. (2000) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) mener at dette er et kjerneelement i implementeringsarbeidet. I lærergruppene er det meningen at det er en som er veisøker og eier problemet, men alle skolene har også erfaringer med å løse felles saker.

Rektor 1 forteller om sin erfaring i forhold til dette: *”Det er viktig at det er en som eier problemet. Når det blir for generelt, for eksempel i forhold til overholdelse av ordensreglementet, hva gjør vi og konsekvenser, så har du ikke det ene eierforholdet, men det er flere som eier problemet, da er det lett at det blir litt vagt, det er lettere å spisse tiltakene*

og etterspørre de når det er en som eier problemet. Vi har også jobbet med det samme på begge LP-gruppene, det var lesing som var tema, og det var veldig fruktbart selv om det egentlig var flere som eide problemet da, men vi prøvde å gjøre det sånn at det var én tydelig veisøker allikevel". I utsagnet ligger det at de har gjort seg noen erfaringer på hva som har og ikke har fungert, så har de prøvd å tilpasse best mulig. I implementeringsfasen har arbeidsgruppa et overordnet blikk over alt, og informasjon fra lærergruppene kommer inn hit via gruppelederne. I arbeidsgruppa diskuterer de prosessen og justerer rammer etter behov, slik at det fungerer mest mulig optimalt. Rektor 2 forteller at de i evalueringene etter det første året så at lærerne måtte bli enda flinkere til å velge kontekstuelle fokus på de tiltaksvalgene de gjorde: "Vi satt inn i planen at vi i enhver sak, så sant det lar seg gjøre, skal velge noe som eleven skal gjøre og noe som læreren skal gjøre. Du kan ikke bare velge ting som andre skal gjøre. For eksempel hvis du ikke får opp lesehastigheten hos en elev, så er det læreren som må velge andre undervisningsmetoder eller andre arbeidsoppgaver, det er ikke bare eleven som skal gjøre noe". Hun forteller også at de opplevde at det var litt vanskelig å stille rett spørsmål under opprettholdende faktorer og de ønsket å kunne litt mer om kommunikasjon: "Da ble vi enige om at vi i arbeidsgruppa måtte lage noe. Det finnes masse litteratur, så vi fant litt her og der og laget en folder som hver lærer fikk. Så nå når vi for eksempel snakker helt konkret om lærer - elev relasjon, så bruker vi spørsmålene som passer til det". Dette viser at arbeidsgruppa har jobbet tett på og påvirket prosessene på skolen hele tiden. Dette er i tråd med hvordan Stoll (1999) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) vektlegger nødvendigheten av å jobbe med strukturere gjennom hele endringsarbeidet. Fasen kan også sees på som den Lewin (1952) referert i Einarsen (1997) kaller "change". Man beveger seg over mot en ønsket situasjon. Man tar i bruk de nye verktøyene man får, forsøker å endre sine gamle adferdsmønstre, og man etterstreber å følge de nye normene man ønsker skal gjelde.

I institusjonaliseringsfasen handler det om å videreføre arbeidet etter at implementeringsfasen er over. De faste rammene som implementeringsmodellen i LP satt, blir nå løsnet, og skolene må selv velge hvordan de skal jobbe videre med LP, hvilken type struktur og plan de skal ha på arbeidet videre fremover. Når implementeringsperioden nærmet seg slutten tok alle rektorene opp med sitt personale om de skulle fortsette med LP arbeidet eller ikke. Rektor 1 forteller at: "Vi snakket om det i personalet, drøftet det, og det ville vi. De to årene hadde gått fort". Rektor 2 formidler det slik: "Vi hadde evaluering, og alle lærerne sa at det her vil vi fortsette med, vi har jo så vidt begynt, vi ser mange muligheter. Koordinatoren var fortsatt

veldig positiv, og nettverksarbeidet var veldig bra i kommunen, så det var aldri tvil om vi skulle fortsette". Rektor 3 forteller at han stilte spørsmålet til LP gruppene om de skulle fortsette, de svarte ja, så da fortsatte de: "Jeg brukte verneombudet og tillitsvalgte også, men det var nesten ikke et tema at vi skulle la være, for vi hadde jo så vidt begynt. Skoleutvikling er en langsiktig prosess". På skole 1 har de merket at det har vært en dødperiode nå på våren. Det har vært vanskelig å få gruppene til å møtes, selv om det har vært satt opp en plan. Rektor 1 sier: "Det har dalt litt ned, fordi at det ikke er blitt løftet, eller fordi at det ikke er noen som puffer på, og det har vi merka i våres." Rektor 1 tenker å møte dette med å tidsfeste faste møter i arbeidsgruppa igjen, og få en tydeligere struktur på organiseringen gjennom høsten. Gruppene har vært sammensatt på tvers av trinn, nå skal de prøve det innad i teamene, og håpet er å få litt mer driv. Skolen har heller ikke hatt koordinator etter at implementeringsperioden var over, da er det rektor som har hatt den rollen. Rektor 1 uttrykker at de trenger å få opp motivasjonen litt igjen. Det har vært litt spørsmål om: "Hvorfor skal vi bruke så mye tid på det, og hvor fører det hen?" og da har Rektor 1 vært tydelig på at de har startet på noe, og de er nødt til holde på flere år for å se resultater og at dette hjelper. På Skole 2 har de fremdeles fast struktur på møtefrekvens og i planene ligger det at alle skal være veisøkere i løpet av et år. Rektor 2 bruker tid på medarbeidersamtalene til å snakke om saken de hadde oppe i LP, eventuelt manglende LP sak, slik at lærerne erfarer at det blir fulgt opp. De har også bestemt at alle saker som skal henvises til PPT må tas opp som sak i LP gruppe først. Det samme gjelder Skole 3, Rektor 3 forklarer: "Dette er for å tydeliggjøre at LP er en sentral og viktig plattform, og det er der vi skal løse en del av de problemene vi har, for det er ingen som tar over problemene fra oss". På skole 3 har de jobbet fast i lærergruppene og i arbeidsgruppa gjennom året. Midthassel og Ertesvåg (2009) sier at for å lykkes med videreføring må man ha systematisk og metodisk arbeid allerede fra starten av. Det har alle skolene hatt. Skole 1 har det siste året sluppet litt løs på strukturen, og med det opplevd at ikke alle møter blir gjennomført og at ikke alle er så motivert lenger. De har nå klare planer om å strukturere mer igjen. Jeg tenker at dette viser at det systematiske og metodiske arbeidet trengs videre også, det er en forutsetning i begynnelsen, men også videre, en god stund til. De to skolene som har fortsatt med tett kontroll fra arbeidsgruppe, har ikke opplevd det samme problemet. Fullan (2001) mener man må jobbe strukturert 3-5 år for at man skal oppnå at utviklingsarbeidet blir en integrert del av organisasjonen. Etter hvert som skolene har blitt tryggere på modellen har skolene også jobbet med felles case. Rektor 1 forteller at de hadde mest elevsaker i begynnelsen, men at de har beveget seg mer over på læringsmiljø, på noe

som berører flere, ikke bare enkelteleven eller enkeltklassen. Rektor 2 forteller at de i begynnelsen tenkte at LP mest hadde med adferdsproblematikk å gjøre, men nå som det er fjerde året ser de at adferd bare er en liten del av det, for de bruker modellen i mange sammenhenger. Alle rektorene har planene fremover klare. Rektor 1 tenker at de fremover nå skal bruke LP mer i forhold til enkeltelever og grupper av elever, gå litt tilbake fra å se på skolen som helhet som de har gjort i det siste. Rektor 1 tror de har mer å hente der. Han mener også at de må bli flinkere til å synliggjøre det mer i plenum, det de erfarer i gruppene. De skal også stramme inn strukturen igjen. Rektor 2 sier at når de ansetter nye folk prater de mye om LP i intervjuet, og de vurderer hvilken holdning de har til å jobbe på denne måten. Rektor 2 tenker at i forhold til videre arbeid må de ha: *”En koordinator som brenner for det sånn at det ikke dør bort, og jo flinkere vi kan bli til å bruke modellen i mange sammenhenger, jo mindre tid trenger vi fastlagt på årshjulet, Vi har ikke kommet så langt ennå at vi ikke kan ha det fastlagt på årshjulet, spesielt med tanke på å ha et system slik at ikke alt det nye som kommer inn sluker opp tida...og vi må ha arbeidsgruppemøter, men kanskje ikke 16 som vi har hatt i år...”*. Rektor 3 synes at de så vidt har begynt, det er masse ting å ta tak i. Han sier at de nå jobber både med saker lærerne bringer inn til gruppa og mer helhetlige for hele skolen. Han tenker at de skal jobbe litt med undervisningsmetodikk i gruppene som tema, metoder som når flest mulig elever i klassen. Han sier også at dette er et viktig år: *”Det er litt milepæl i år, i og med at prosjektperioden er over, vi står på egen ben, det er vårt eget valg, og da er det viktig å få det her til å fungere. Det ville vært utenkelig med noe annet, utenkelig å fjerne LP fra skolen. For prosjektperioden er ei kort tid, det er nå arbeidet begynner”*. Dette viser at rektor har forståelse for at et endringsarbeid trenger fokus over flere år for å feste seg slik som Fullan (2001) fremhever også. Alle rektorene viser at de reflekterer over hvordan de skal fortsette å jobbe med LP og hvordan de kan endre fokuset for at det skal bli mer nyttig for dem, og hvilke grep de trenger å ta som ledere for å styre utviklingen dit de ønsker. Denne institusjonaliseringsfasen kan sammenlignes med det Lewin (1952) referert i Einarsen (1997) kaller ”refreeze”. Nye vaner, adferdsmønstre, normer og verdier blir gjort permanente. Vi ser at alle rektorene innser at dette vil ta lang tid, og at det er nødvendig å fortsette å ha fokus på det for at man kan si det er blitt permanent.

Jeg kan også benytte Lewins fasemodell for å belyse lærernes egen forandring i sin praksis. ”Unfreeze” fasen kan relateres til analyseprosessen som skjer i lærergruppene, hvor hensikten er at man skal se ting på en ny måte, og teamene blir satt sammen på tvers nettopp for å bringe inn nye perspektiver, fordi ens egen måte å se ting på er fastlåst. ”Change” fasen kan

relateres til lærernes utprøving i klasserommet. Nye handlingsstrategier og adferdsmønstre prøves ut. ”Refreeze” kan relateres til en mer varig endring av konteksten rundt eleven, som har påvirket eleven positivt, og som opprettholdes og blir en norm for hvordan man tilrettelegger egen adferd og omgivelsene rundt eleven.

Weisbord (1978) referert i Fischer og Sortland (2001) har fremstilt en modell som viser hvordan man går gjennom fire faser kontinuerlig i en spiralprosess. Den første fasen, tilfredshet, finner vi igjen helt i starten på innovasjonsprosessen. De ansatte var stort sett fornøyde, rektor også, det var utfordringer ved skolen, men de hadde ikke gjort noe aktivt med det ennå. Kan hende de ikke hadde gjort det heller, hvis ikke LP hadde vært et tilbud gjennom kommunen. I den andre fasen, benektingsfasen, presset indre og ytre faktorer på. Ytre faktorer er her kommunen, indre faktorer er det at man begynner å løfte opp og drøfte rundt det problemet man har med utfordrende elever. Skolene kunne her valgt å ikke gå videre med sin bekymring rundt dette, men fortsatt slik de hadde gjort hittil. Man vet ikke hva som da hadde blitt utfallet. I den tredje fasen, forvirringsfasen, erkjenner man problemet, men man vet ikke hva som er den riktige måten å løse det på. Dette ser vi igjen i materialet der hvor både rektor og ikke minst deler av personalet er usikre på om det er riktig å velge LP-modellen. På skole 3 sa rektor at halvparten av personalet var for LP, mens halvparten var avventende. Vi ser også denne forvirringen igjen i starten av implementeringsfasen, når lærerne er usikre på bruk av analysemodellen, om de tolker og bruker den rett. I den siste fasen, fornyelse, iverksettes tiltak og omstillingsprosessen er i gang. Det er her selve implementeringen av både handlinger og holdninger foregår, og etter hvert som dette blir en integrert del av det daglige arbeidet, vil de ansatte skli over i tilfredshetsfasen igjen. Vi ser også gjennom hele endringsprosessen av rektorene som ledere av utviklingsarbeidet, er litt i forkant av de ansatte. Det er de som tar initiativet til utviklingsarbeidet og får med seg sine ansatte etter hvert. De fleste kommer fort med, men noen trenger lenger tid. Scott-Jaffee (1998) referert i Fischer og Sortland (2001) fremhever viktigheten av å bruke nok tid i alle fasene for å unngå det de kaller ”tarzansvingen”, hvor ledelsen ikke tar hensyn til dette. Alle rektorene har tatt hensyn til tidsfaktoren i begynnelsen av prosjektet og brukt lang tid på initieringsfasen, og jeg ser også at de både gjennom arbeidsgruppa og ellers er tett på og setter i verk tiltak, slik at alle i størst mulig grad er involvert i endringsarbeidet.

I dette underkapittelet har jeg analysert arbeidet som ble gjort på skolene opp mot fasene i endringsprosessen, initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Jeg

har også trukket inn andre fasemodeller som har belyst ulike sider ved materialet mitt. Ledelsen spiller en sentral rolle når skolene gjennomfører et utviklingsarbeid, og i neste underkapittel vil jeg gå nærmere inn på ledelsens rolle.

4.3 Ledelse

I dette underkapittelet vil jeg analysere rektorenes utsagn angående ledelse sett i lys av teorien jeg tidligere har valgt innenfor dette området. Jeg deler dette underkapittelet i to, hvor jeg i første del sier noe om deres utøvelse av ledelsen i praksis. I andre del analyserer jeg deres lederrolle, lederstil og hvordan de utøver endringsledelse.

4.3.1 Utøvelse av ledelse i praksis

I dette underkapittelet sier jeg noe om rektorenes utøvelse av ledelsen i praksis. Jeg sier referere til deres utgangspunkt som ledere og bakgrunn for valg av LP. Jeg analyserer både hvordan de ledet og samarbeidet med personalet sitt, og hvordan de håndterer ledelsen i de ulike fasene.

Alle de tre rektorene jeg har intervjuet hadde lang erfaring som rektor, henholdsvis 10, 15 og 19 år. De hadde alle drevet skoleomfattende endringsarbeid tidligere, og to av de hadde videreutdanning innen ledelse. De viste alle tre interesse for og så nødvendigheten av kontinuerlig skoleutvikling. På dette tilfredstiller de Reeves (2001) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) poengtering av at både interesse for fagfeltet og endringskunnskap er viktig.

Alle de tre rektorene følte at de hadde utfordringer på skolen som de trengte et verktøy for å kunne håndtere bedre. Alle rektorene opplevde utfordringer i forhold til elever med utfordrende adferd og følte at skolene ikke håndterte dette bra nok. Rektor 2 trakk også frem at grunnsynet på skolen var sprikende og at han ikke fikk utnyttet rollen som pedagogisk veileder for personalet bra nok. Rektor 3 fremhevet det å kunne dokumentere skoleutvikling, få spesialundervisning til å gå ned samt ta vare på arbeidsmiljøet for lærerne som viktig. Rektorene var altså i stand til å identifisere problemområder på egen skole slik Mihalic m.fl.

(2004) referert i Nordahl et.al. (2006) fremhever er nødvendig som grunnlag for en vellykket implementering.

At de valgte LP var både fordi kommunene skolene lå i hadde valgt LP som arbeidsmetode, men også fordi at de følte av LP møtte de behovene de hadde på skolen, både i forhold til det faglige innholdet og i forhold til implementeringsmodellen. Alle tre rektorene har sørget for å innhente informasjon om programmet både fra Lillegården, PPT og har innhentet opplysninger fra skoler som allerede var i gang med LP. På den måten kan man si at de har alle søkt etter ytre impulser og tatt en bevisst beslutning om å velge akkurat LP som metode, slik som Reeves (2001) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) fremhever er en viktig side ved rektors rolle, og som har betydning for om implementeringen vil kunne bli vellykket.

Rektorene hadde så en utfordring i forhold til å informere de ansatte på en slik måte at de fikk med seg resten av personalet. Alle rektorene brukte minst et år fra de hørte om LP til de gikk i gang med implementeringen, og de brukte mye tid på å diskutere det internt i personalgruppa. Rektorene involverte ledelsen på skolen og tillitsvalgte i denne prosessen. Rektor 1 forteller at hun og deler av de ansatte hadde fått mer informasjon enn resten av personalgruppa; *”De måtte bare kjøpe opplegget uten helt å vite alt, men de sa: ”ok, vi prøver”.*” Rektor 2 hadde med seg teamlederne på ekstern informasjonsinnhenting, og så: *”...snakka vi i personalet om hvilke utfordringer vi hadde....personalet er vant til at vi har ulike satsningsområder, så de var lett å få med”.* Rektor 3 hadde også med seg deler av personalet på foredrag og kikket på andre skoler. *”Så lufta vi det her i kollegiet, og halvparten syntes det var kjempebra og halvparten kunne ikke begripe hva det har var for noe, og så tok jeg bestemmelsen”.* Rektor 3 benyttet seg da av myndigheten til å ta avgjørelser på gruppens vegne som ligger til lederrollen sin (Grønhaug, Hellesøy & Kaufman 2001). Vi kan også si at i denne fasen av endringsprosessen benyttet alle rektorene seg av dialog med de ansatte, slik som Scott-Jaffee (1989) referert i Fischer og Sortland (2001) beskriver det. Det er viktig at de ansatte føler at de er medbestemmende og delaktige i prosessen, og det virker som alle de tre rektorene var bevisst dette, siden de involverte både deler av og hele personalgruppa og at de brukte lang tid på å diskutere både utfordringer på skolen og hvordan LP kunne være til hjelp for dem. Rektor 3 beskriver de slik: *”Bakgrunnen ligger litt i hvordan våre egne oppfatninger av hvordan ting var, og dette her måtte vi gjøre noe med, og det at vi fikk presentert LP-modellen og fikk bruke lite grann tid på å få smake på den, hva er det her for et tiltak for de*

utfordringene vi sto i.....vi snakka mye om det...jeg tror det var en god nøkkel å bruke tid på å bestemme seg.”

Skogen (2006) fremhever viktigheten av å ha en felles visjon og uttalt mål for utviklingsarbeidet. Alle tre rektorene hadde som hovedvisjon at de skulle klare å ivareta elever med utfordrende adferd på en bedre måte, og at skolehverdagen for disse elevene skulle bli bedre. Rektor 1 formulerer det slik: *”Jeg håpet på at vi som skole skulle klare å ta vare på utfordrende elever i forhold til adferd, og at personalet skulle endre innstillingen til disse ungene”*. Jeg finner ikke hold i mitt datamateriale til å si at det var et uttalt mål fra hele personalgruppa, og det er heller ingen av rektorene som fremhever at skolen hadde en felles visjon. Allikevel kan jeg implisitt i utsagnene lese at det rektorene målbar som satsningsområde, og som de etter hvert fikk personalet med på var, var jobbing med adferdsproblematikk. I tillegg hadde noen av rektorene flere mål, som at personalet skulle endre innstillingen til disse ungene, ta vare på arbeidsmiljøet for lærerne samt endring av spesialundervisningen. Dette kan man nok ikke si var helhetlige mål blant personalet, mer et implisitt mål fra rektorenes side, som kunne bli nådd gjennom det overordnede målet.

Alle tre rektorer fremhever at arbeidsgruppa på skolen hadde en sentral rolle i styring av implementeringen. Arbeidsgruppa består av rektor, koordinator og gruppelederne. Måten disse ble valgt ut på var ulik på skolene. På skole 1 var det tre stykker som meldte seg frivillig og disse hadde rektor stor tillit til: *”Det var et spørsmål om hvem som hadde lyst rett og slett, tre stykker meldte seg, og en av de sa hun kunne være koordinator, og jeg hadde stor tiltro til de, så jeg tenkte, ”Greit”, jeg slapp å velge ut”*. På skole 2 har de et prinsipp om å fordele funksjonsstillinger på flest mulig lærere. LP-stillingen ble lyst ut for en tre-årsperiode, og det var mange som søkte. Rektor drøftet med tillitsvalgt og fagveileder, og de ble fort enige. *”Jeg valgte bevisst noen jeg hadde tro på, og jeg måtte overtale de andre litt, men det var gjennomtenkt hvem som skulle være koordinator og gruppeledere.....som skoleleder synes jeg det er om å gjøre få distribuert ledelse litt ut i organisasjonen og fordele det på flest mulig”*. På Skole 3 sier rektor at alle ble spurt, men at han håndplukket de: *”Jeg håndplukka koordinator og gruppeledere, det var folk jeg visste brente for dette her”*. Fremgangsmåten var ulik, men alle valgte ansatte de hadde stor tro på, og som de mente kunne utrette en god jobb. Rektorene fremhevet verdien av å ha de rette folkene i disse posisjonene, og dette er i tråd med hva Fullan (2001) sier om at det er viktig at det er folk som brenner for utviklingsarbeidet innad i organisasjonen. Alle rektorene berømmer også arbeidsguppas

medlemmer for jobben de utrettet i forhold til å få med alle ansatte. Rektor på Skole 1 beskriver det som: *”Entusiasmen og gløden var jo ikke der når vi begynte, men vi gjorde noen erfaringer, spesielt gruppelederne og koordinatoren fikk blod på tann og så at dette faktisk var et godt hjelpemiddel, og smittet det over på flere. Da ble involveringen større, så de var skikkelig tent på at dette skulle vi få til”*. Rektor 3 fremhever også arbeidsgruppas betydning i oppstarten: *”De har vært flinke til å kjøre modellen, de har vært strenge med seg selv og med gruppene, så alle er kommet med”*. Han sier også: *”Gruppelederne og koordinatoren er veldig selvstendige folk. Dem er glad de har en formell støtte fra rektor, men mer trenger dem ikke, på faglig basis jobber de veldig selvstendig og er sterke. Jeg gir dem uforbeholden støtte”*. I tillegg fremhever han hvordan dette gjelder alle lærerne på skolen: *”De tre siste årene, har jeg gitt mer rom for at lærerne skal kunne spille på seg selv, spille på hverandre, for å kunne utvikle skolen, rollene har endret seg litt”*. Denne måten å delegerer ledelse på som rektorene viser, kan vi se i lys av begrepet distribuert ledelse, slik som Gronn (2002) referert i Abrahamsen (2008) beskriver det. Medlemmene i arbeidsgruppa tar på seg lederskapsoppgaver uten at de er den formelle lederen på skolen, og de tar ansvar for å drive skolen fremover. Disse menneskene er også i stand til å drive selvledelse (Skogstad & Einarsen 2002), og rektorene gir de støtte i dette.

Rektorene hadde rolle som formelle ledere under hele denne prosessen. Hvor deltagende de var i det daglige arbeidet med LP varierte. Alle tre var som sagt med i arbeidsgruppene på skolen, og styrte prosessen sammen med de andre som satt der. Rektor 1 sier ikke noe spesifikt om hvordan de jobbet i arbeidsgruppa, bortsett fra at de det siste året ikke hadde hatt faste møter, og at han følte et behov for å fastsette møtedatoer igjen. Rektor 2 tror ikke de hadde klart prosessen uten arbeidsgruppa: *”Her kan vi diskutere hva som er utfordringene underveis. Vi endrer planene våre og setter fokus på ting ettersom hvilke behov som kommer frem. Slik styrer vi arbeidet ute i lærergruppene”*. Rektor 3 fremhever at arbeidsgruppa har vært meget viktig for å vite hva som foregår, og at han har fått tilbakemeldinger på hvordan det jobbes. Når folk ikke leverer saker har de gått inn og krevd både det og oppfølging av sakene. I tillegg legges det strategiske planer der. De setter også sammen lærergruppene bevisst. Rektor sier selv at: *”Det er veldig viktig for meg å være med i arbeidsgruppa...å få en temperaturføling på hva som skjer, høre hva som foregår”*. Alle rektorene viser at de har en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid, både som ledere selv, og gjennom sine ”medledere”. Samuelson (2006) fremhever at andre ved skolen også kan lede utviklingsarbeidet, men at det

forutsetter at rektor er vedvarende støttende, entusiastisk og etterspør arbeidet som gjøres både av ledelsen og personalet på skolen.

Rektorene var ulikt deltagende i lærergruppene. Rektor 1 forteller at han har øvd på modellen på rektornettverk, slik at også han lærte metoden ordentlig. Han opplevde det som en fordel å ha prøvd modellen, og at dette var med på å gi han et større eierforhold, og at det da var lettere å drive prosessen fremover og løfte det. Han var også vært med på lærergrupper: *”Jeg har vært med noen ganger, da har jeg deltatt som et grupped medlem. Jeg har vært bevisst på at jeg også er leder, så jeg har nok vært litt tilbakeholden, men jeg har også vært med å bidratt i samtalen og vært med i prosessen i gruppa. Det synes jeg er bra, da har jeg virkelig fått se hvordan det fungerer, og fått kjennskap til mye av det som rører seg på skolen. Jeg har ikke opplevd det som problematisk, og heller ikke fått tilbakemelding fra lærerne om at de synes det”*. Rektor 2 er innom på gruppene noen ganger, men da er han kun observatør.: *”Jeg sier fra at jeg kommer innom i dag, da ser jeg hva de holder på med, og også for at jeg selv skal lære modellen, men jeg er ikke et grupped medlem, da er jeg observatør”*. I tillegg har Skole 2 LP-gruppe for de sfo-ansatte, og da er det rektor som er gruppeleder: *”Jeg har valgt å gjøre det sånn for at jeg skal lære meg modellen litt ordentlig, og det er rett som det er at jeg har vært veisøker. Sånn sett er jeg ikke helt utmeldt”*. Rektor 3 har ikke vært med i lærergruppe: *”Jeg har vel nærmest vært fraværende i direkte kontakt med lærergruppene, det har jeg. Det har vært et valg jeg har gjort, jeg har ikke ønsket å delta, for da kunne det lette ha blitt...hva gjør jeg med det, som sitter i posisjon til å gjøre noe med det....Jeg har vært litt innom, men jeg tror det er greit at lærerne har følt at det har vært deres arbeidsarena, og det har ikke vært så unaturlig for dem at rektor har holdt seg unna”*. Midthassel og Ertesvåg (2009) fremhever at rektors involvering er sentral, og det påvirker prosjektets viktighet og påvirker mulighetene til å bygge verdier. I materialet mitt kommer det frem at alle tre rektorer var dypt engasjert, men at det fremsto på ulike måter. Rektor 1 snakket ikke mye om arbeidsgruppa, men han var den som var mest deltagende ute i lærergruppene. Rektor 2 var bare observatør i lærergruppene, selv om han hadde sin egen arena på sfo, mens Rektor 3 ikke deltok i det hele tatt. Samtidig var Rektor 2 og 3 de som sterkest vektla arbeidsgruppas betydning både for dem selv og som helhet overfor skolen. Det kan synes som om engasjementet er like stort hos alle, men at de har valgt ulike veier for å signalisere dette og utøve det i praksis.

I dette underkapittelet har jeg analysert rektorenes utøvelse av ledelsen i praksis. Jeg har tatt for meg deres utgangspunkt som ledere og bakgrunn for valg av LP. Jeg analyserte både hvordan de ledet og samarbeidet med personalet sitt, og hvordan de håndterte ledelsen i de ulike fasene.

4.3.2 Lederrolle, lederstil og endringsledelse

I dette underkapittelet vil jeg analysere rektorenes lederrolle, lederstil og hvordan de utøver endringsledelse.

Rektorene sier selv at lederrollen har krevd ulike ting av de gjennom prosessen. I utsagnene leser jeg mange eksempler på hvordan de har bedrevet administrativ ledelse (Johannesen & Olsen 2008), i forhold til det å bygge opp systemer som gjør at prosessen fungerer effektivt, legge planer, strukturere tid og rom for utviklingsarbeidet. Rektor 2 og 3 trekker også frem sin rolle som personalleder og hvordan det er viktig å skille ut det som dreier seg om personalledelse fra det som foregår i lærergruppene. Det har vært situasjoner hvor de har måttet løfte ting fra gruppeleders ansvar og over til rektor som personalleder, for eksempel ved motstand mot LP-arbeidet. Rektor 3 eksemplifiserer det slik: *”I de tilfeller hvor en lærer ikke gjør jobben sin...vi er tydelige på at gruppleder og koordinator ikke skal ha noe personalansvar eller følge det opp, men rapportere til meg, slik at jeg får det som sak og kan jobbe med det videre. Det har vært vesentlig”*. Rollen som inspirator trekker de alle tre frem i stor grad. Rektor 1 sier det slik: *”Jeg har gått foran og løftet opp noe jeg har hatt tro på...jeg har markedsført....vært pådriver...støttende...jeg har fått brukt ulike sider ved meg selv som leder”*. Denne rollen som motivator trekker Fullan (2001) sterkt frem. Bass (1990) referert i Skogstad og Einarsen (2000) fremhever også rollen som motivatør som viktig og setter dette i sammenheng med begrepet transformasjonsledelse. Rektor 2 sier; *”Jeg har vært veldig støttende og lagt til rette for at det her er den måten skolen skal jobbe. Min jobb er å inspirere”*. Rollen sin som strategisk leder trekker de også frem, det gjennomsyrrer teksten i materialet mitt. De er tydelige på at det er de som er ledere, at det er de som styrer prosessene, og at de til enhver de gjør endringer etter som de ser behov for det. Rektor 2 forteller at; *”Det er jeg som setter sammen lærergruppene, det er en bevisst handling... Etter det første året evaluerte vi, og så at vi hadde vanskelig for å velge kontekstuelle faktorer, da bestemte jeg at det skulle inn i planen at vi skulle velge både noe som elevene skulle gjøre og som lærer skulle*

gjøre". Både rektor 2 og 3 forteller at de har LP som et stort tema på medarbeidersamtalene. *"Alle medarbeidersamtalene dreier seg mye om LP, det er ingen som kommer unna"*, sier Rektor 2. Dette er et eksempel på at de ser på LP jobbingen som del av skolens helhet, slik som Fullan (2001) trekker frem som viktig. I tillegg til den administrative ledelsen de har bedrevet, trekker de i høy grad frem at dette prosjektet har gitt de muligheten til å drive pedagogisk ledelse. Johannesen og Olsen (2008) definerer pedagogisk ledelse som å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Rektorene har både initiert og ledet prosessene. Rektor 3 beskriver det sin opplevelse av dette slik; *"I dette prosjektet har jeg fått brukt den pedagogiske siden ved lederrollen, det har styrka min rolle som faglig leder, fordi jeg har kunnet støtte meg på god kunnskap og også samarbeidspartnere i PPT og Lillegården. Lederrollen har vært veldig godt styrka, jeg har vært en mer tydelig faglig leder, uten å være direkte involvert i alle sakene"*. Rektor 1 og 2 uttaler også at LP jobbingen har støttet de i det å være en pedagogisk leder versus det administrative.

Rektorene har tilpasset sin lederstil til omgivelsene og de ulike situasjonene de har vært oppe i. Det er dette Hersey og Blanchard (1993) referert i Matthiesen (2002) kaller situasjonsbestemt ledelse, og som de deler opp i instruerende, overtalende, deltagende og delegerende lederstil. Alle tre har ut i fra hva som er beskrevet tidligere i dette kapittelet vist til at de benytter seg av delegerende lederstil, ved at de delegerer mye ansvar til medarbeiderne sine. De har også vist at de er deltagende, om enn på ulike måter, men de er hele tiden inne i prosessen og påvirker den. De forteller at de i begynnelsen av prosessen trengte å overtale deler av personalet til å jobbe med LP, og også underveis i prosessen viser de til at de utfordringene de kommer opp i møter de mange ganger med å gå inn i en dialog og samsnakke/overbevise de andre. Et eksempel her er Rektor 2 som sier, *"Når jeg merker at noen er litt tilbakeholdne, for eksempel med å melde saker, oppsøker jeg de og prøver å påvirke via uformell prat om utfordringer på skolen, og så ender det gjerne opp med at de selv foreslår at de kan ta det som LP-sak"*. Dette utsagnet kan også belyses ut i fra Blake og Mouton (1964) referert i Matthiesen (2002) som retter fokus mot om rektor er opptatt av produksjon eller relasjon mellom mennesker. Her kunne rektor bare gått og forlangt at vedkommende skulle levere sak, men hun velger en mer relasjonell fremgangsmåte, og prøver å se mennesket og hva det har behov for, og gjennom relasjonen påvirke vedkommende til endring. Rektorene benytter seg også av instruerende lederstil, dette er det ikke referert så mye til ovenfor, men for eksempel viser dette utsagnet fra Rektor 3 det; *"Jeg har krevd at alle saker man tenker skal henvises til PPT skal drøftes i L-gruppe først...I fjor var det en elev*

som utfordret oss, jeg krevde at det skulle tas som fellessak på hele skolen ...det er tøft å stå i de fightene der...”.

De ulike lederstilene kan også analyseres i forhold til Scott-Jaffees (1989) referert i Fischer og Sortland (2001) fasemodell. I benktingsfasen hevder de at lederen gjerne må presse på for at medarbeiderne skal se nødvendigheten av å foreta en endring. Rektorene snakket mye om at de selv så behovet for endring, på flere områder, spesielt i forhold til hvordan de møtte elever med adferdsproblemer, men de sier ikke mye om personalgruppa var enig i dette. Alle rektorene sier at de måtte jobbe for å få med seg personalet, og det var i varierende grad lett å få med seg personalet. Rektor 3 sier det sterkest ved å si at innad i personalet var halvparten for og halvparten var avventende, og det var han som tok beslutningen, med andre ord presset igjennom beslutningen. Rektor 1 sier at alle ikke var motivert i starten, men nå hadde de valgt det, så nå måtte alle støtte oppunder og være med hele tiden. I motstandsfasen må rektorene gå inn i dialog med de ansatte og kommunisere, og fasen betyr mye for de ansattes opplevelse av å være medbestemmende og delaktige. Alle rektorene viser til at de brukte mye tid i starten på å være i dialog med personalet sitt, de drøftet mye både i ledergruppe og blant hele personalet. Jeg tenker at benekting og motstand slik som Scott-Jaffee beskriver det foregikk i initieringsfasen og i oppstarten av implementeringsfasen. I reorienteringsfasen, som jeg tenker er underveis i implementeringen, er det sosial støtte som kreves fra lederen. Det at de ansatte fikk tillit i prosjektet, både medleder og hele personalet, bekreftelser og tilbakemeldinger på arbeidet sitt, informasjon underveis om hvordan man skulle løse prosessene videre og det å gi de tid og rom for å jobbe med dette. Dette finner jeg bekreftelser i datamaterialet på at de fikk av rektorene. I fornyelsesfasen dreier det seg om praktisk støtte, og å finne løsninger som tilpasses den enkelte. Her synes jeg det er vanskelig å finne eksempler i teksten, i hvert fall hvis jeg skal tenke at dette gjelder mot slutten av implementeringsfasen og over mot institusjonaliseringsfasen. Hvis jeg kan tenke at dette også kan forekomme underveis i prosessen, og at det kan dreie seg om å legge til rette for at de ulike lærere kan prøve ut sine tiltak, det at LP tas opp i medarbeidersamtaler, som omhandler den enkelte, at gruppeledere og koordinator får utvidete arbeidsoppgaver og kursing i forhold til dette, måten for eksempel Rektor 2 støtter opp de hun ser trenger ekstra støtte, kan jeg si at ja, jeg finner dekning for det i teksten.

Fullan (2001) viser til fem komponenter som karakteriserer god endringsledelse. Den første komponenten omhandler moralsk intensjon, og en tro på at endringsarbeidet skal bidra til en

positiv forskjell. Dette viser alle tre rektorene. Det var derfor de valgte LP, de hadde tro på at dette kunne bedre både elevenes og de ansattes læringsmiljø. Rektor 1 sier det slik: *”Jeg hadde troen på at dette var viktig, på at sånn skulle vi jobbe videre”*. Den andre komponenten omhandler forståelse for endringsprosess, og dette imøtekommer rektorene ved at de både har formell utdannelse og erfaring fra endringsarbeid tidligere, og de viser alle tre at de er leder som er seg sin rolle bevisst i denne endringsprosessen. Den tredje komponenten omhandler relasjoner. Alle tre er meget bevisst hvordan de setter sammen lærergruppene i forhold til hvilke lærere som skal være sammen, og hvordan de tenker seg at prosessen i gruppa påvirkes av det. I tillegg viser de personlig deltagelse på ulike vis i gruppene, og at de har øyne for den enkelte ved å gi ekstra støtte når det trengs. Den fjerde komponenten omhandler kunnskapsbygging og kunnskapsdeling. Selve implementeringsstrategien og arbeidsmåtene i LP imøtekommer dette. Lærerne blir kurset på aktuelle tema gjennom fagdagene, i tillegg krever valg av tiltak at man begrunner dette i fagkunnskap, og kunnskapsdelingen foregår i lærergruppene. Den femte komponenten omhandler sammenheng mellom utviklingsarbeidet og skolens øvrige arbeid. Dette kan jeg se eksempler på ved at rektorene tar det opp som tema på medarbeidersamtaler, Rektor 3 sier *”Det vi gjør i LP, det drar med seg de andre arbeidsarenaene som vi jobber med”*, det at både Rektor 2 og 3 krever at alle henvisinger til PPT skal drøftes i lærergruppe først, Rektor 2 og 3 som sier at de jobber med andre satsningsområder også, men tar det gjerne gjennom lærergruppene hvordan man jobber med det. I tillegg fremhever Fullan energi, entusiasme og håpefullhet som personlige karakteristikk, og dette viser de også. Dette har de vist fra de tok initiativ til å starte endringsarbeidet, gjennom hvordan de har opptrådt underveis, og ikke minst i forhold til hvordan de tenker seg prosessen videre. Rektor 1 tenker videre: *”Vi har mer å hente, nå skal vi inn i det 4. året, jeg har sagt tydelig fra at jeg er klar for å gå videre med dette, og jeg skal få med de ansatte, dette har vi starta på og skal jobbe med ikke bare 1-2-3-4 år men mye lenger, vi ser resultater”*. Alle de tre rektorene, med sine individuelle forskjeller selvsagt, har slik jeg ser det drevet god endringsledelse. De har drevet endringsprosjekt gjennom to implementeringsår, og i tillegg har de opprettholdt arbeidet i over et år etterpå, og er helt klare på at dette skal de fortsette med. Alle tre ser også at de trenger å endre og videreutvikle hvordan de jobber med det. For meg er det at de jobber med det med så høyt fokus ennå, og samtidig ser at de skal være med å bidra og endre prosessen videre ut i fra skolens behov, den største bekræftelsen på at de har bedrevet god endringsledelse. Hadde de ikke gjort det, ville de ikke ha kommet dit de var i dag, med LP så innarbeidet i tankemåten sin, og heller ikke

hatt så mye energi og tanker videre på hvordan skolen som helhet skulle fortsette å utvikle seg.

I dette underkapittelet analysert jeg rektorenes lederrolle, lederstil og hvordan de utøvde endringsledelse. Ledelse skjer i en kontekst og i neste underkapittel vil jeg gå nærmere inn på kulturen på skolen.

4.4 Kultur

I dette underkapittelet vil jeg analysere hvordan kulturen på skolene var før de startet endringsarbeidet. Jeg vil analysere noen fremmede faktorer for kulturendring og vise hvordan rektorene på ulike måter har påvirket kulturen. Til slutt vil jeg analysere om det har ført til en endring av kulturen, i form av tankemåter og/eller adferd.

Kulturen på skolene sier noe om hvilke normer og verdier organisasjonen har. Dette kommer tilsyne gjennom både holdninger og handlinger i det daglige. De tre skolene rapporterer om noe ulike kulturer før de begynte med LP, spesielt i forhold til elevsynet. Rektor 1 forteller at de hadde en: *”Læringskultur som var preget av respekt for barn. Det som slo meg når jeg kom ny hit, det var den dialogen de voksne hadde med elevene, og at de tok elevene på alvor, så det prega miljøet før LP, og det preger det fortsatt, men kanskje i enda større grad”*. Rektor 2 forteller at miljøet på skolen alltid har vært bra, men at de hadde noen enkeltelever som de sleit med. Det kunne godt være sånn at det gikk greit inne i klassen med læreren, det var godt læringsmiljø i klassen, men for de lærerne som ikke kjente elevene, ble det fort til at disse elevene ble hakkekylling: *”Så læringsmiljøet var nok ikke det beste for alle elevene tidligere, selv om det var et bra læringsmiljø”*. Rektor 2 følte at skolen var kommet litt skeivt ut i forhold til holdninger til disse elevene, det var preget av maktesløshet, og en bekymring over hva skolen gjorde med disse elevene. Han syntes også at skolen var sprikende i grunnsynet sitt, og de trengte å gjøre noe for å dra i samme retning. Rektor 3 forteller at skolen har brukt mye tid på plattformbygging, og hva slags grunnleggende pedagogisk og grunnleggende menneskelig syn de har. Skolen havner på den konstruktivistiske siden av pedagogisk tilnærming, men rektor innrømmer at det nok er litt avstand mellom teori og praksis. Skolen opplevde før at ikke alle lærerne tok felles ansvar for elevene: *”Folk snudde ryggen til og sa at det her er ikke min elev, det er noen andre sin elev”*. Vi ser på utsagnene at læringsmiljøene

var noe forskjellig, og vi kan derved si at organisasjonskulturene var forskjellige ut i fra hvordan Schein (1985) referert i Fischer og Sortland (2001) definerer begrepet.

Man kan gå ut i fra at disse tre ulike kulturene gir rektorene og skolene forskjellig utgangspunkt for å drive organisasjonsutvikling. Hvilke metoder rektorene velger for å påvirke kulturen blir da viktig. Man kan tenke seg at Skole 1 som allerede reflekterte rundt konteksten lettere vil kunne involvere seg i en LP-tankegang, men Skole 2 som var gode på individnivå trenger en dypere prosess for å endre tankemåten og praksis. Denne skolen kan man tenke seg trenger et større trykk på de ytre artifaktene, rett og slett som rammer, jamfør Bang (1998). Samtidig var det mer motstand i Skole 1, mens i Skole 2 var det lettere å motivere lærerne til å bli med, slik at dette kan veies opp mot hverandre. Skole 3 hadde allerede jobbet mye med å få en felles pedagogisk plattform og grunnsyn, og muligens kan man tenke seg at disse lærerne lettere kunne endre denne felles kulturen, nettopp fordi de allerede har en felles forståelse. Det er lettere å ta utgangspunkt i denne og påvirke den i ny retning, enn hvis alle lærerne måtte bli møtt på hvert sitt ståsted.

Stoll (1998) referert i Midthassel og Ertesvåg (2009) hevder at man må forstå skolen som et sosialt system som kan påvirke endringsprosessen negativt eller positivt. I denne sammenheng er det interessant å se på hvordan lærerne var vant til å samarbeide, om de var vant til å fornye seg og om de var vant til å se seg selv i sammenheng med elevenes adferd. Alle rektorene forteller at lærerne var vant til å samarbeide. Rektor 1 forteller at lærerne på hans skole har jobbet sammen i mange år, så de kjenner hverandre godt. På Skole 3 er lærerne også vant til å samarbeide tett, først og fremst innad i teamene. Mange av lærerne der har også erfaring fra kollegabasert veiledning fra tidligere. Lærerne på skole 2 var vant til å fornye seg, skolen pleier å ha to-tre satsningsområder, forteller rektor: *”Skolen har vært vant til det, så det er ikke noen stor endring, sånn kulturelt, organisatorisk at vi har et satsningsområde”*. Rektor 3 forteller at skolen hans både prøver å følge med på nye ting, men samtidig være litt tradisjonelle. I forhold til om lærerne var vant til å se seg selv i sammenheng med elevenes adferd svarer rektorene ganske ulikt. På Skole 1 forteller rektor at: *”Det å kunne se på konteksten, den voksne personen, hvor skal vi sette inn tiltaket, det var ikke helt nytt på skolen”*. Disse lærerne var altså vant til å se seg selv som en del av konteksten rundt barnet. I motsetning til dette forteller Rektor 2 at: *”Vi hadde ikke tradisjon på at vi diskuterte elevsaker eller sånne pedagogiske utfordringer på den måten at vi så det kontekstuelle. Å tenke individ, ja, det var vi faktisk kjempegode på. Vi var så gode, vi kom jo ingen vei med det.....”* Rektor 2

forteller også at noen enkeltlærere grudde seg til undervisning, for det var noen elever som saboterte, men det var ikke snakk om at det kanskje hadde noe med lærerne selv å gjøre. Lærerne på Skole 2 så ikke seg selv som en tydelig del av konteksten rundt barnet. Både Rektor 2 og 3 forteller at tidligere var det en tendens til at lærerne kom med problemstillinger til rektor, og så ble det forventet at rektor løste de. Disse kulturelle faktorer har betydning for hvilke holdninger og vaner som ligger i organisasjonen før man begynner å endre den, og har betydning for mulighetene for å endre kulturen.

Ifølge Bang (1998) kan organisasjonens kultur påvirkes og endres. Mye går på holdninger som endres over tid hos den enkelte arbeidstaker, men rektor kan i tillegg prøve å påvirke gjennom sin rolle. Rektor kan fungere som en rollemodell for adferd. Rektor 3 forteller et eksempel på dette: *”Jeg kan si hvis lærere kommer inn i frustrasjon over denne her håpløse eleven og de her håpløse foreldrene, så her må vi huske at vi er LP skole, sånn snakker vi ikke her på denne skolen. For det kan jo skje i ren frustrasjon at man...man blir bare så fortvilet og forbannet, man har lyst til å skyld på alt annet enn seg selv. Så det er veldig greit, vi er LP skole, sånn snakker vi ikke her. Vi går ikke rundt og baksnakker unger eller snakker dårlig om foreldrene, det gjør vi bare ikke”*. Rektor 2 forteller om en episode hvor han grep seg selv i å tenke på en elev som uregjerlig og umulig, og snakket til eleven ut i fra dette synet. Rektor tok så episoden opp i plenum som utgangspunkt for refleksjon i lærergruppa. Her viser rektor at han også gjør de samme ”feilene” som andre, og han viser også hvordan man kan reflektere rundt episoden for å bli mer bevisst sin egen ubevisste holdning og hvordan dette har betydning for hvordan man møter eleven. Hva lederen retter oppmerksomheten mot bidrar også til å påvirke kulturen. Både Rektor 2 og 3 forteller at LP inngår som en viktig del av medarbeidersamtalene, dette er med på å betone viktigheten av skolens satsningsområde for den enkelte medarbeider. Rektorene kan også påvirke kulturen ved å endre regler og prosedyrer. Både på Skole 2 og 3 krever rektorene at alle saker som skal henvises PPT skal tas opp i LP gruppe først. Rektor 3 skriver også i sine enkeltvedtak at saker som gjelder adferd skal tas opp i LP gruppe. Disse bestemmelsene påvirker ikke kulturen direkte, men indirekte ved å vektlegge viktigheten av LP jobbingen, og derigjennom de kontekstuelle forhold som fremheves i LP. Rektors konsekvenser i forhold til ønsket og uønsket adferd kan også påvirke kulturen gjennom å være en rettesnor for akseptabel oppførsel. En av rektorene forteller at en lærers holdning og oppførsel gjennom blant annet LP arbeidet, førte til oppsigelse. Selektiv rekruttering er også en måte rektor kan påvirke kulturen. Rektor 2 forteller hvordan de vektlegger LP og holdninger når de ansetter nye lærere: *”Når vi har*

intervju, så skriver vi i annonsen at vi er en LP skole, og at det er ønskelig med erfaring med det. Og har de ikke det, så hører man fort i intervjuet hvordan holdning de har til å jobbe systematisk og til det at hele skolen drar lasset i lag. Da faller de fort igjennom hvis de ikke er innom den tankegangen...da passer de ikke til å jobbe hos oss, det blir feil for skolen, det blir feil for elevene, og de vil aldri trives hos oss". En felles visjon på skolen om ønsket kultur vil også være en rettsnor å forholde seg til. Rektor 2 sier at han synes det er viktig at man jobber mot et mål og at man klarer å definere de her målene. Det å ha felles grunnleggende holdninger til skole er et nyttig verktøy for å lede skolen fremhever han også.

Tre år etter at skolene startet implementeringen av LP modellen, kan alle tre rektorene se tydelige tegn på at kulturen er i ferd med å endre seg på sine skoler. Dette ser de både i forhold til hvordan lærerne tenker og hvordan de handler. Rektor 1 sier det slik: "Det er noe med måten vi snakker om elevene på, lærerne er mer bevisst på at problemet ikke ligger hos eleven, men at det er mange andre faktorer som spiller inn, og "hva kan jeg som voksen gjøre?" Den tankegangen er mye mer fremme. Det sprer seg i personalgruppa, også hos de som ikke var med på LP, når noe skjærer seg i forhold til en av elevene, tenker vi "hva kan jeg som voksen endre hos meg selv?" Det er mer oppe nå enn tidligere". Rektor 1 føler at det er den største gevinsten med LP jobbingen, at lærerne nå retter søkelyset mot seg selv som voksenperson. Han opplever ofte nå at lærere reflekterer over hva de kan endre, hvordan er det de forholder seg til barnet, er det noe hos dem selv, eller en måte de er på, er det noe de kan endre i sin egen måte å møte barnet på: "Det er hele tankegangen i forhold til dialogen med eleven, hvordan du møter dem, hvordan du legger til rette, at du er bevisst at du selv har et ansvar i forhold til møtet med den eleven. Den tankegangen som LP representerer gjennomsyrrer tankegangen i møtet med elever nå mer enn det gjorde før," understreker Rektor 1. Innstillingen er en helt annen nå i forhold til elevene og villigheten til gå løs på utfordringen på en ny måte. Rektor 1 mener også at den nye måten å møte elevene på gjenspeiler seg i hvordan lærerne møter og kommuniserer med foreldrene til disse ungene: "Det er noe med at de ikke er foreldre til et håpløst barn, men mer; ok, hva gjør vi nå sammen for å møte dette barnet, for å få ting til å fungere bedre?" Rektor på Skole 2 forteller at de aldri opplever at lærere kommer inn fra friminutt og snakker negativt om elever lenger, slik det kunne skje før. De har ikke fokus på dette lenger, skjer det noe ute, blir det tatt opp i konkrete fora. De har heller ingen problemelever slik de definerte at de hadde før. De har de samme elevene, men begrepet finnes ikke lenger på skolen. Skolen jobber systematisk med oppfølging, alle kjører i samme retning og de har et helt annet elevsyn. "Det er det

kontekstuelle som er i fokus, det man kan gjøre noe med, og hvis det er noen lærere som kommer og sier at nå skjer det og det, så kan de andre si, fordi vi snakker samme språk, er det noe vi kan gjøre noe med eller kan vi ikke gjøre noe med det. Det at vi har kommet bort fra individfokuset og over på det kontekstuelle synes jeg har vært den største endringa,” forteller Rektor 2. Han forteller også hvordan grunnsynet har endret seg: ”I et samlet kollegium så er grunnsynet endra, ikke minst i forhold til det med respekt”. På Skole 3 har de også opplevd endringer. Den markante endringen etter LP er det at man har lagt forholdene til rette for å gi godt læringsrom for elevene forteller rektor: ”Lærerne har høynet sin kompetanse, på å være klasseleder, på å legge til rette for elever med adferdsproblemer, man organiserer klasserommet og dagen annerledes, mye mer strukturert og forutsigbart, etter en bevissthet om at sånn må man legge til rette for disse ungene, derfor får ikke problemene blomstre opp”. Han mener at det er nok ingen på skolen som mener de gjorde en for dårlig jobb for fire år siden, men det er en vilje til å gjøre ting best mulig for eleven, og jobben sin godt nok, som har ført til at man har klart å endre konteksten og dermed skolekulturen. Skole 3 har også endret noen organisatoriske faktorer, blant annet opprettet en del funksjoner for å avhjelpe elever med innlæringsvansker, rektor vet ikke om det er på grunn av LP eller ikke, men LP har ført til at de har vært veldig reflekterte på hva de har gjort. Rektor 2 og 3 forteller også at det har vært en endring i hvordan de blir brukt av personalet sitt. Før var det vanlig at de kom til rektor med problemene sine, så var det opp til rektor hva han gjorde med dem, mens nå reflekterer man over det selv og finner en løsning på problemet, og dermed sitter igjen med følelsen av at: ”Det er jeg som lærer som har gjort noe kjempesmart nå sånn at jeg har fått endring på de her tingene”. Organisasjonskulturen (Schein 1995) referert i Fischer og Sortland (2001) som rektorene beskriver nå er en annen enn den de beskrev de hadde da de gikk i gang med endringsarbeidet. Alle skolene viser tegn på at det har pågått en holdningsendring, både normene, som sier noe om hvilken adferd det forventes at man har, og verdiene, som speiler det som er viktig for skolen, er tydelig endret på alle tre skolene i løpet av de fire årene som er gått siden de begynte initieringen av denne organisasjonsutviklingen.

Lewins (1952) referert i Einarsen (1997) ”refreeze”-fase viser at man må sementere det nye som er innført i organisasjonen, endringen må støttes og stabiliseres, slik at man ikke faller tilbake på gamle vaner. Rektorene forteller at selv om de ser store endringer på skolene sine, så er det også tegn på gamle holdninger og tankemønstre. Rektor 1 viser forståelse for at det tar tid å endre skolen: ”Det er ikke en innstilling eller endring som blir endret over natta, så fortsatt så henger det igjen at denne eleven er helt håpløs, eller den eleven er helt umulig, og

det nytter ikke noen ting, jeg kan høre den kommentaren fortsatt". Allikevel er han ikke redd for at skolen skal falle tilbake til gamle vaner, for han tror at mange har fått det under huden, men han vil heller ikke bli på stedet hvil, han mener de må videre. Rektor 2 ser at skolen fremdeles har en utfordring på relasjonsbiten hos enkelte lærere. Rektor 3 forteller også ærlig at de ikke har fjernet seg fra problematikken, de finner fremdeles enkelttilfeller der lærere distanserer seg fra adferdsproblematikk: *"Vi diskuterer ennå problematferd og hva gjør vi med det, og lærere har fremdeles noen utsagn angående kommer det ikke noe enkeltvedtak og kommer det ikke noen inn og skal avhjelpe denne situasjonen. Vi er nok ikke 100% i mål. Det er noen som gjerne vil være klasselærere for normalfungerende barn, som kan gjøre det læreren sier. Og sånne lærere som trives veldig godt med det, kan ha en tendens til å skyve problemer litt bort fra seg"*. Rektorene på de tre skolene viser alle at de er klar over at det kreves strukturert og bevisst arbeid videre fremover i tid for at endringene skal befestes i kulturen, og for at de skal fortsette å endre seg i den retningen de har valgt.

I dette underkapittelet har jeg analysert hvordan kulturen på skolene var før de satte i gang endringsarbeidet. Jeg har analysert noen fremmede faktorer for kulturendring og vist hvordan rektorene på ulike måter påvirket kulturen. Jeg har også analysert rektorenes uttalelser om hvordan de ser på kulturen på skolen sin i dag. I neste underkapittel vil jeg se nærmere på hvordan læringen i skolen har foregått gjennom innovasjonsarbeidet.

4.5 Læring

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan skolene har fått tilført ny kunnskap ved hjelp av teori, og jeg viser hvordan de har arbeidet i ulike grupper for å bearbeide, reflektere over og prøve ut denne nye kunnskapen. Jeg viser også hvordan skolene som organisasjoner har forholdt seg til læringsprosessene og viser til kjennetegn ved lærende skoler.

Alle rektorene fremhever at skolene har fått et faglig løft av å implementere LP-modellen. Allerede i initieringsfasen fikk de informasjon om LP og teorien LP er bygget på. I implementeringsfasen fikk de opplæring i bruk av modellen, noe som Conell et.al (1985) referert i Nordahl et.al. (2006) fremhever gir større sannsynlighet for at lærerne holder seg til og oppfyller målene med det valgte programmet. *"Lillegården var sterkt inne i starten og skolerte oss"*, forteller Rektor 1. Fagdage blir sett på som veldig viktige. På fagdage fikk

de foredrag hvor temaene var hentet fra faktorer som påvirker læringsmiljøet. Skolene opplevde at fagdage var en del av en systematisk opplæring, og ikke enkeltstående dagseminarer. Rektor 2 beskriver det slik: *"Nå skal vi ha et foredrag om relasjoner, og da jobber vi med det i forkant, og vi har den her dagen, og vi jobber med det i etterkant. Så det er systematisk arbeide rundt de her fagdage, det føler jeg at vi har fått til"*. De vektlegger også at de har fått gode forelesere på fagdage. Rektor 3 er meget fornøyd med det store fokuset på evidensbasert forskning, og at han kan støtte seg på dette: *"Jeg synes det er veldig bra med den evidensbaserte forskningen som bringes på bane, både norsk og internasjonal som det henvises til. Hva er det pr. statistikk som virker, og hva er det som ikke virker, hva gir resultater og hva gir ikke resultater. Det er første gang i min pedagogiske gjerning at jeg har kunnet støtte meg på veldokumentert forskning"*. Både Rektor 2 og 3 fremhever også at dette har ført til at de er blitt mer bevisst i forhold til å velge forskningsdokumenterte undervisningsmetoder i klasserommet. *"Det man synes er artig å holde på med er en ting, men som skole trenger vi mer forskningsbaserte undervisningsmetoder, vi tar tak i ett og ett område, og det her året jobber vi med vurdering og klasseledelse"*, forteller Rektor 2. Rektor 3 sier at det er viktig for skolen at lærerne velger metoder i undervisningen som man vet fungerer: *"Det er metoder som vi har dokumentasjon på fungerer, og vi ønsker at det er metoder som alle lærerne skal kunne. Det er metoder som greier å få med flere elever, metoder som aller mest sannsynlig også fjerner en del uønska adferd i klasserommet"*. Koordinator og gruppeledere får også skryt av rektorene for deres innsats i å innhente og dele kunnskap med resten av personalgruppa. Rektor 1 beskriver det slik: *"De var inne på nettet, fant dokumentasjon og artikler, delte og mailet ut, at dette her er dokumentert, dette virker, de for oss andre med opplysninger"*. Samlet sett så opplevde alle skolene at de fikk tilført ny teoretisk kunnskap på ulike måter gjennom å jobbe med LP. Både samhandlingen med kompetansesentre, PPT og nettverk med andre skoler representerer skolens møter med eksterne impulser, og Roald (2000) referert i Roald (2004) ser på dette potensialet for utvikling gjennom å utvide skolens kontakt med omgivelsene som et av fire kjennetegn ved skoler som lærende organisasjoner.

Det ovenstående beskrevne kan man se som Irgens (2000) referert i Samuelsen (2008) første og andre trinn i hennes femtrinnsmodell for læringsprosessen, hvor individuell læring fører til organisatorisk læring. I påvirkningsfasen fikk skolene praktisk og teoretisk informasjon om LP fra kompetansesenteret, kommunene og rektorene. I innlæringsfasen fikk de teoritilførsel via fagdage, og de tok i bruk nye teoretiske begreper som for eksempel aktør, individ og

kontekst perspektivet for å begrepsfeste sine erfaringer. I kunnskapsutviklingsfasen reflekterer de med de andre lærerne i gruppa, og må ta stilling til andres synspunkter og nye perspektiver. De må reflektere rundt sine egne handlingsteorier, og ifølge Argyris og Schön (1978) referert i Jensen og Aas (2011) er det et mål at lærerne søker å avdekke sine egne holdninger, normer og strukturer, slik at endringen ikke bare blir overfladisk, men bygger på en grunnleggende ny forståelse, slik de kaller dobbeltkretslæring. I neste fase, kunnskapsanvendelsesfasen, prøver lærerne ut tiltakene i klassen eller i forhold til enkeltelever. I siste fase, som omhandler organisatorisk læring, skal den nye læringen gjøres uavhengig av enkeltpersoner, og dette skjer i skolene ved at de lager nye rutiner og skjema for handlinger både nedskrevet som prosedyrer, men også i forhold til hva som er akseptert som handlings- og holdningsalternativ på skolen. Dette er i tråd med Chin og Benne (1976) referert i Samuelsen (2006) som sier at læring ikke trenger å vise seg i endret adferd, men at læring innebærer en endring i den enkeltes forståelse av verden, og som dermed gjør oss i stand til å skille og velge mellom ulike handlingsmuligheter. Når jeg spurte rektorene om deres opplevelse av de ansattes læring, trakk de flere ganger dette aspektet opp. En ting var de nye rutinene, normene og reglene de hadde etablert på skolen, men måten de merket læringen mest på var i forhold til de ansattes nye holdning. De var i stand til å se flere alternative forklaringsmåter til elevenes adferd, og de var i stand til å se seg selv som en del av konteksten rundt barnet, slik Rektor 1 eksemplifiserer: *”Det er måten de sier ting på, en ny innstilling, eller holdning, ikke det at det er blitt endret over natta, men det er hele tankegangen i møtet med elevene som er annerledes”*. Rektor 2 forteller at hun også ser endringen i praksis: *”Jeg ser det i det praktiske, lærerne henger seg ikke opp i individfokuset lenger, det er den største endringa”*. Rektorene opplever at lærerne har hatt en individuell læring, og dette er ifølge Moxnes (1981) referert i Roald (2004) en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, faktor for organisasjonslæring. Videre har læringen forplantet seg i organisasjonen og ført til nye retningslinjer og regler for organisasjonsforhold, og med dette mener Moxnes man kan si at organisasjonen har lært.

I lærergruppene skal lærerne bruke analysemodellen til å analysere problemstillingen sin. Vi kan sammenligne det som skjer på et lærergruppemøte med Tiller (1999) referert i Jensen og Aas (2011) sin læringstrapp. På første trinn i trappa foregår det løs prat om erfaringer. Dette kan sammenlignes med at læreren fremlegger informasjon om problemet og de andre lærerne spør utdypende spørsmål. På andre trinn ordner vi erfaringene våre og systematiserer. Dette kan sammenlignes med at man foreslår opprettholdene faktorer og analyserer disse i kategorier. På tredje trinn kobler vi erfaringene våre med andres erfaringer, her kommer de

andre med sine forslag til tiltak. På fjerde trinn knyttes erfaringene til teori og det fører til ny forståelse eller handling i praksis. Dette kan sammenlignes med at man referer til teori underveis i valg av opprettholdende faktorer og tiltak, samt at man fra de andres forslag muligens har fått en annen måte nærme seg problemet på og at man nå prøver nye tiltak ut i praksis. Den arbeidsgangen som det er lagt opp til under et lærergruppemøte er altså i samsvar med hvordan Tiller deler opp en læringsprosess.

Skolene fremhevet det å jobbe i grupper som lærerikt. Samuelsen (2006) beskriver hvordan lærende organisasjoner må skape arenaer for kontinuerlig læring, hvor refleksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan foregå. Dette foregår i lærergruppene, hvor lærerne reflekterer sammen over en problemstilling, tiltak blir valgt ut og utprøvd i klasserommet, før man reflekterer over disse erfaringene i gruppa igjen. Nettverkene er også en arena hvor refleksjon over teori og praksis diskuteres. Roald (2000) referert i Roald (2004) beskriver denne vekslingen mellom aksjon og refleksjon som et av fire vesentlige kjennetegn ved skoler som lærende organisasjoner. Teorien fra fagdagen har blitt dratt inn i arbeidet i lærergruppene. Rektor 2 forteller at: *"Gruppelederne har vært flinke til å følge opp teorien i de praktiske casene vi har hatt oppe"*. Rektor 1 forteller at LP i tillegg har bidratt til å lære dem hvordan de kan jobbe i gruppe, og hvordan de kan ta tak i en utfordring i en gruppe. Senge (1990) sier at en organisasjon hvor menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan man lærer sammen er en viktig faktor i organisasjonslæring. En annen viktig faktor han fremhever er det å drive teamarbeid som er dynamisk og fremtidsrettet. Alle skolene driver teamarbeid på ulike nivåer, både innen lærergruppene, og i styringsgruppa. Samuelsen (2006) fremhever at det er en forutsetning at det er sammenheng mellom den læringen som foregår på de ulike nivåene, og i forhold til rektorenes utsagn oppfattet jeg at det var det. Læringen og påvirkningen gikk begge veier, både oppover og nedover i systemet. Hva som skjedde i lærergruppene påvirket hvordan arbeidsgruppa jobbet og omvendt, og nettverkene ble også omfattet av dette.

Rektorene opplever selv at både enkeltpersoner og skolen som helhet har lært. *"Det har vært et faglig løft"*, forteller Rektor 2, *"vi opplever en økt profesjon for oss som lærere. Lærerne sier selv at de føler seg mer som profesjonelle lærere"*. Rektor 3 opplever at kunnskapen blant lærerne har økt, og at de har høynet sin kompetanse som lærere. Rektor 3 opplever også at de som har hatt mest utbytte av LP jobbingen, er de som har vært mest involvert: *"Jo mer man har vært involvert i LP modellen, altså systemet, jo større utbytte har man hatt. Så de som har hatt aller størst utbytte er nok koordinator og gruppeleder. De som har hatt konkrete saker og*

engasjert seg i disse sitter nok igjen med et ganske stort utbytte. De sier jo ikke: "oi, se hva LP har gitt meg av ny kunnskap", men jeg merker det på endrede holdninger og endret adferd". Alle rektorene viser til eksempler på hvordan enkeltpersoners utsagn beskriver endret adferd og holdning hos lærerne. Rektorene forteller også at skolene som helhet har lært. Rektor 3 sier at det merkes best på skolens fokus, hvilket fokus skolen har på problemstillinger når det kommer opp utfordrende situasjoner. Han forteller at: *"Det har definitivt foregått organisasjonslæring. Vi har en måte å jobbe på som involverer veldig mange mennesker i samme arbeid. Vi er veldig tydelige på hva som virker og hva som ikke virker. Og vi er veldig grundige på analysearbeid, nesten litt for mye...Men det blir gjort et veldig grundig forarbeid, det ligger over hele organisasjonen"*. Rektor 1 fremhever også hvordan skolen har utviklet seg organisasjonsmessig, spesielt i forhold til læringsmiljøet, samtidig som han ser at de kunne ha brukt metodikken fra LP modellen i andre sammenhenger også, men dette har de gjort lite foreløpig. På skole 2 forteller rektor at de bruker modellen i hverdagen, på allmenngyldige utfordringer. De har også videreutviklet materialet, og laget seg "light utgaver" av modellen som de bruker i forhold til sfo-personalet og inne i klassene med elevene. Med dette viser skolen at de er i stand til å ta til seg lærdom og videreutvikle det ettersom behovene endrer seg, hvilket både både Senge (1990) og Samuelsen (2006) ser som viktig for kontinuerlig læring.

I læringsprosessen kategoriserer Senge (1990) fem disipliner som han anser som viktige for læring. Vi kan gjenkjenne disse i prosessene som har foregått på skolene. Den første disiplinen omhandler personlig mestring. Alle lærerne har en utdanning og en erfaring som gjør at de besitter både kunnskaper og ferdigheter de bruker i sitt arbeid, og handlingsteoriene inngår i dette. Dette utgjør deres samlede kompetanse når de går inn i LP arbeidet. Den andre disiplinen dreier seg om organisasjonens mentale modeller, som er grunnlaget for hvordan vi tolker verden, men som ikke trenger å være riktig. Dette må frem i lyset for å kunne granskes, og det er nettopp det som skjer i LP gruppene når man reflekterer over egne handlinger og tankemåter. Dette gjør lærerne i stand til å endre sine egne og derigjennom organisasjonens handlingsteorier. Den tredje disiplinen omhandler en felles visjon. Rektorene i LP skolene er i front av skolene sine når det gjelder hvordan de tenker seg at skolen skal forbedre sitt læringsmiljø. Jeg har tidligere referert til at jeg ikke har fått inntrykk av at skolene har en uttalt visjon som mål på LP arbeidet, men at rektorene har fått med sine ansatte på arbeidet med å forbedre læringsmiljøet til elevenes og lærernes beste. Det er en felles forståelse av hva som er det forventede resultatet at denne kontinuerlige jobbingen. Den fjerde disiplinen

omhandler gruppelæring, og hvordan både enkeltmedlemmer i gruppa og gruppa samlet sett oppnår et større resultat enn hvis de hadde arbeidet alene. Dette gjenkjennes i arbeidet i gruppene hvor lærerne drar nytte av hverandres erfaringer og reflekterer sammen. Det er da det er mulig å få frem nye perspektiver, det er lettere å se en situasjon utenfra og komme med nye tanker om den, enn når man står oppe i en selv. Lærerne forteller at de får gode tanker og ideer fra de andre medlemmene på gruppa. Den femte disiplinen Senge trekker frem er systemtenkningen. I LP arbeidet gjenkjenner vi dette både i implementeringsteorien, hvor man tenker implementering på flere nivå over lang tid, og det er tatt hensyn til flere faktorer, men ikke minst i teorien rundt læringsmiljøet. Det vektlegges at individene må sees i et system, at de fleste faktorer påvirker hverandre gjensidig, og konteksten er den viktigste faktoren, for det er den vi kan gjøre noe med. Det er ved å endre faktorer i systemet man kan få til en endring. Senge hevder at organisasjoner som vil lære må å øve seg på å se verden i et helhetsperspektiv, og jeg oppfatter det slik at disse tre skolene jeg har forsket på er i stand til å se mer av dette perspektivet gjennom flere år med LP jobbing. De er i stand til å se både elevene, seg selv og skolene i ett mer nyansert perspektiv, ikke minst i forhold til sin egen rolle i konteksten og hvordan dette kan påvirke elevene både i en negativ og positiv retning.

Jeg har i dette underkapittelet vist hvordan skolene har fått tilført ny kunnskap, og vist til hvordan man arbeidet i grupper har bidratt til læring. Jeg har også vist til kjennetegn ved skolene som lærende organisasjoner, og læringsprosessene de går gjennom. I neste underkapittel vil jeg analysere de hemmende og fremmende faktorene skolene har erfart gjennom utviklingsarbeidet sitt.

4.6 Hemmende og fremmende faktorer

I dette underkapittelet vil jeg analysere de hemmende og fremmende faktorene som skolene har erfart har påvirket deres utviklingsarbeid. Jeg analyserer hemmende erfaringer rektorene har gjort seg i praktiske-, psykologiske-, verdi- og maktbarrierer. Jeg analyserer fremmende faktorer blant annet i forhold til motivasjon, eierskap, tro, støttespillere og struktur.

Alle skolene har erfart noe motstand i denne prosessen. Ifølge Skogen og Sørli (2002) kan disse barrierene kategoriseres i praktiske-, psykologiske-, verdi- og maktbarrierer. Skolene møtte flere barrierer som jeg vil betegne som psykologiske barrierer. I oppstartsfasen

opplevde Rektor 1 og 3 noe motstand, da det ble bestemt at skolene skulle i gang med LP. Rektor 1 tror det kommer av at alle ikke hadde den samme informasjonen som ledelsen, og når man ikke vet nok om noe er man litt tilbakeholden, *”...gløden og entusiasmen var ikke der”*, forteller han. Rektor 3 forteller at bare halvparten av personalet var for å sette i gang med LP, og at han opplevde det som utfordrende som leder å ta bestemmelsen om å gjøre det. Han forteller: *”Det var en utfordring å ta bestemmelsen. Lærerne er ganske autonome folk som har en tradisjon på å styre ting selv. Så når man går hen og sier at nå skal vi gjøre ting på den her måten, så kreves det litt. Og man skal ha lojalitet, og man skal ha en del folk med seg”*. Rektor 3 forteller også at de ønsket resultater raskere i begynnelsen, og manglende resultater og noen læreres følelse av at de ikke kom noen vei førte til at man begynte å stille spørsmål ved om LP hadde stor nok nytteverdi. Slike opplevelser virker som psykologiske barrierer da man begynner å så tvil om valgene sine, og det er dermed vanskeligere å holde motivasjonen oppe. Både skole 1 og 3 forteller at ikke alle lærere har vært like positive underveis, men ingen har vært negative. Rektor 1 forteller at: *”På en skala fra 0-20 ligger de nok på forskjellige steder, men ingen har vært under 0”*. På skole 2 derimot har de opplevd en lærer som ga mye motstand, ved å motarbeide LP arbeidet. Dette påvirket de andre ansatte negativt, og ble en stor utfordring både i lærergruppe og arbeidsgruppe. Hellesøy (1990) bekrefter at under forandring kan det skapes økt spenning og derved økt arbeidsbelastning psykisk, så det er en naturlig at når en person skaper ”turbulens” i gruppa, øker den psykiskiske påkjenningen for de rundt. Sammensetningen i gruppene har også vært en utfordring. I en gruppe er det satt sammen mennesker med forskjellige verdier og med forskjellig arbeidsstil og personlighet. Alle rektorene forteller at de har brukt mye tid og reflektert rundt hvordan de skal sette sammen gruppene. I selve lærergruppene har det vært en utfordring for noen lærere å ha nok tålmodighet og respekt for andres arbeidsstil. Rektor 2 forteller det slik: *”Det er et par stykker som egentlig ikke liker så mye møter, og de synes at det kan ta litt mye tid. Og de synes at noen i kollegiet er litt omstendelige, og at det er grusomt tungt å høre når veisøker er så omstendelig, er det ikke bare å gjøre noen valg. Men vi er jo forskjellige så det er bare å akseptere at man må bruke den tida for å velge de tiltakene man velger”*. Alle skolene har i perioder opplevd mangel på innmeldte saker. Dette kan ha med manglende trygghet å gjøre, samt etter hvert også manglende motivasjon. Skole 1 opplever at de er i en liten nedforbakke nå. Rektor 1 beskriver det slik: *”Når man holder på med et utviklingsarbeid, så er oppstarten et kritisk punkt, så kommer du over ei kneik, også har man nådd et stadium i forhold til kunnskap og erfaring at ting går bra, men så går det en*

tid, og så kan det begynne å dale igjen, fordi at det er ikke det løftet eller fordi at det ikke er noen som puffer på, og det har vi merka nå på våren. Det er ikke skrinlagt, og vi jobber fortsatt og vi er på hugget for neste år, men vi merker at det har vært en sånn dødperiode nå på våren". Dette kan lett skje når endringstrykket ikke holdes oppe hele tiden, og Hellesøy (1990) skriver også at det er lett å falle tilbake på gamle vaner og rutiner. Jeg vil også klassifisere manglende eierforhold på systemsaker som en psykologisk barriere. Skole 1 opplevde at lærerne fikk mindre eierforhold til sakene som var oppe i LP gruppe når det dreide seg om systemsaker. Da var det ingen som "eide" problemet, og det ble også vanskeligere å etterspørre tiltak og effekt.

Alle skolene opplevde praktiske barrierer. På skole 1 dreide det seg i første omgang om at ikke alle lærerne var med på LP arbeidet. De som hadde reduserte stillinger, kunne velge selv om de ble med eller ikke. *"Det at ikke hele personalet er med, det er et lite minus"*, forteller Rektor 1. *"Det har for så vidt ikke vært noe problematisk, men jeg synes at alle på skolen skulle være med på det, men det har ikke vært noe hinder for at LP arbeidet har gått fremover ved skolen. Men det er noe med at ikke alle er med og støtter opp, det betyr noe det og"*. Dette er en barriere utløst av praktiske årsaker, men den går også over i psykologisk barriere, når ikke alle på skolen er med på et så omfattende utviklingsarbeid. Det har med følelsen av at kollegiet er sammen om noe, og når man ser det i forhold til at skolen som helhet er inne i en holdningsendringsprosess går det også over i en verdibarriere, siden ikke alle får vært med på den samme opplæringen, og de samme refleksjonene rundt dette. Skogen og Sørli (2002) bekrefter at alle barrierer henger sammen og påvirker hverandre. Alle skolene har erfart at fravær er sårbart i forhold til arbeidet i LP gruppene. Både på skole 1 og 3 har de måttet redusere antall grupper for å ha nok personer å spille på i gruppa. *"Det er lett for at det blir spedt på gruppene, ikke alle jobber fullt, så er det noen som skal avspasere, så skal noen på kurs, noen er syke...Jeg synes det er en utfordring å klare og samle folk"*, forteller Rektor 1. Dette er en praktisk barriere i forhold til å få gjennomført LP arbeidet slik det er tenkt. Rektor 2 sier at den praktiske organiseringen i hverdagen er en utfordring. De har måttet endre møtefrekvens på planen sin for å få mer flyt i jobbingen på gruppene, og rektor har gitt beskjed om at oppmøte i LP gruppe prioriteres fremfor alt annet. Rektor 1 og 3 er enige i at tidspress er en faktor som gjør det vanskeligere å gjennomføre. Rektor 3 beskriver det slik: *"Tid er en faktor. En lærer føler at man aldri har nok tid til å gjøre ting. Og når dokumentasjonskravene blir strengere og strengere, blir tida mer og mer pressa. Det er en faktor som er vanskelig, ja, nå skal vi jobbe med LP, men hvor er sluket hen, hvor er proppen,*

hva er det vi ikke skal gjøre for noe nå? Lærerne føler seg veldig pressa, og det er nok reelt". Skole 1 har erfart at når de har løsnet på strukturen, så har det vært vanskeligere å gjennomføre planlagte lærergruppemøter.

Skolene har også opplevd verdibarrierer. Rektor 2 synes det har vært en tung prosess i begynnelsen å få lærerne til å endre grunnsyn. Alle mennesker har ulike verdier, og en endring vil i noen grad sammenfalle med noens og støte mot andres. Det er utfordrende å møte de ulike der de er og prøve å samle de mot et felles grunnsyn. Rektor 1 og 2 forteller at det var en utfordring i begynnelsen å få praktisk forståelse av begreper i modellen, som individ og kontekst. I forbindelse med dette var det også en utfordring å få lærerne til å se seg selv i kontekst forteller Rektor 2: *"Det har vært en del utfordringer i forhold til å skjønne hele modellen, å skjønne og klare å få fokuset over fra individfokuset og over på det kontekstuelle. Etter evaluering første året så vi at lærerne ikke var flinke til å velge noe de skulle gjøre som tiltak. Så kanskje den største utfordringen har vært at læreren ser seg selv – sin rolle i det".* Lærergruppelederne opplevde det som vanskelig i denne situasjonen å styre sine kolleger til å velge kontekstuelle tiltak, de kunne si: *"Jeg får ikke den her personen til å velge noe...hvis alle de andre ser at de forslagene vi har til opprettholdende faktorer, at det har med hva du gjør når du kommer inn i klasserommet, det har noe med hvordan du har oppstart av timen. Men når de er veisøker og skal velge fritt, så velger de bare tiltak som ingen av oss andre har helt tro på, hva gjør vi med det, hvordan følger vi det opp. Eller du velger bare tiltak hvor alle andre skal gjøre noe. Du skal selv undervise akkurat sånn som du har undervist, eller gjøre sånn som du bestandig har gjort. Det har vært noen utfordringer på det".* Dette er eksempel på at nye perspektiver støter mot noens holdninger, verdier og vaner, og det kan være en vanskelig prosess å prøve å imøtekomme dette. Skolen satte i gang tiltak for å ta tak i dette problemet, blant annet i plandokumentene sine, og i forhold til bevisstgjøring hos personalet.

I mitt materiale fant jeg lite som var typiske maktbarrierer, men jeg har et eksempel som jeg kan tenke meg hører inn her. Alle skolene opplevde perioder med manglende innlevering av saker. Dette kan være en måte noen bruker sin personlige makt til å la være å bidra til LP arbeidet på. Rektorene har også blitt nødt til å bruke makt selv. Det er ikke en maktbarriere, men rektorene har møtt motstand som de har vært nødt til å håndtere med makt gjennom sin lederrolle. Dette har for eksempel vært ved å kreve at nye strukturer og rutiner skal følges av alle, og i situasjoner hvor læreroppførsel i LP gruppe går over i å bli personalsak. Rektor 3

beskriver det slik: *”Vi var tydelige i oppstarten, hva er det som begynner å gå på personalsaker og hva er det som går på faglige pedagogiske saker i LP. Vi er tydelige på at gruppeleder eller koordinator ikke skal ha noe personalansvar eller følge det opp på den måten. Men at det rapporteres til meg, at jeg får det som sak og kan jobbe med det videre. Det har vært ganske vesentlig”*. Rektor 2 har også opplevd at ting har utviklet seg til personalsaker.

Ovenstående er faktorer som kan hemme fremgangen i et utviklingsarbeid, enten ved å bremse farten på implementeringen, dempe kvaliteten på arbeidet eller ved at det kreves ekstra innsats for å motvirke dette. Fremmede faktorer kan både være krefter som motvirker hemmende faktorer, eller krefter som virker eskalerende på fart og kvalitet av implementeringsarbeidet. En viktig fremmede faktor er at flest mulig av personalet er klare for et utviklingsarbeid, og villige til å jobbe med det. Alle tre rektorene brukte tid i starten til å informere og drøfte i personalet, slik at de skulle få *med* flest mulig i personalgruppa. Lassen (2004) fremhever det å få en forståelse for grunnen til endring som en viktig motivasjonsfaktor. Alle lærerne var ikke overbevist, men flertallet var positive, og de resterende sa ifra at hvis skolen valgte LP, ville de følge opp. På den måten viste de tillit og lojalitet til ledelsen og fellesskapets beslutning. Rektor 2 forteller også at en av grunnene til at de ventet litt var at skolen holdt på med andre satsningsområder. Det er viktig ikke å gjøre for mye på en gang, da klarer ikke skolen og lærerne å holde fokus eller å generere nok energi til å drive et utviklingsarbeid. Dette er i tråd med hva Hargreaves (2001) i Midthassel og Ertesvåg (2009) mener angående at de skolene som har størst sjanse til å lykkes med endringsarbeidet er de som klarer å balansere endring og stabilitet, og samtidig integrere utviklingsarbeidet med de satsningsområder skolen allerede har.

På alle tre skolene var lederne veldig ivrige, og hadde en stor tro på at dette skulle de få til. At leder er engasjert, motivert og uttrykker tro på det valgte programmet og skolens mulighet til å klare og implementere er svært viktig. *”Jeg var veldig ivrig selv som leder, på at vi skulle få dette til”*, forteller Rektor 1. Lederens engasjement blir påpekt som en sentral faktor for om en endringsprosess vil lykkes eller ikke av Fullan (1990). Det er rektor som skal drifte utviklingsarbeidet, og det er hans oppgave å legge til rette for at personalet også skal være motiverte, jamfør Haukedal (2001). Det å jobbe mot felles mål er også en viktig fremmede faktor. Rektor 3 formidler dette: *”Jeg har troen på at det er helt nødvendig i skole, at man jobber mot felles mål og klarer å definere de her målene”*. Skogen (2006) uttaler at å ha et

uttalt mål for utviklingsarbeidet er viktig, både for at alle skal dra i samme retning og som en motiverende faktor. En leder trenger også å ha med støttespillere som er engasjerte. Alle rektorene har erfart at gruppeledere og koordinator har vært meget engasjerte og de har satt seg inn i arbeidet på en systematisk og grundig måte, og deres engasjement og entusiasme har vært smittende på andre i personalgruppa. Rektor 1 beskriver det slik: *"Gruppelederne og koordinator ble skikkelig tent på at dette skulle vi få til. Jeg tror det er kjempeviktig når man driver et endrings og utviklingsarbeid at leder har med seg støttespillere som også gløder for det, og som tenker at dette kan være bra for oss. Det at man har med seg noen i personalet betyr veldig mye for hvordan du kan spre entusiasme og få dratt det i gang"*. Rektorene trekker også frem arbeidsgruppas sentrale rolle i jobbingen, og i tillegg hvordan de kunne støtte og hjelpe hverandre innad i gruppa. Rektor 2 forteller at når det har vært utfordringer har det vært spesielt viktig å få støtte, inspirasjon og veiledning fra de andre i arbeidsgruppa. Rektorene fremhevet verdien av å ha de rette folkene i disse posisjonene, og dette er i tråd med hva Fullan (2001) sier om at det er viktig at det er folk som brenner for utviklingsarbeidet innad i organisasjonen.

I begynnelsen var det flere medarbeidere som var litt tilbakeholdne i forhold til LP. Men etter at de fikk noen gode erfaringer endret dette seg forteller Rektor 1: *"De gjorde noen erfaringer, og de så at dette faktisk var et godt hjelpemiddel, og da var det flere som fikk blod på tann. Det at vi har hatt noen skoleeksempler på hvordan ting har løst seg, det har styrket troen på at dette er viktig, sånn skal vi jobbe videre"*. Lassen (2004) fremhever det å forstå meningen med noe som en viktig motivasjonsfaktor. Det å gjøre positive erfaringer fører til mer motivasjon for å jobbe videre. Rektor 3 fremhever også dette: *"Folk ser at det funker, og da er det ikke noe problem i det hele tatt"*. Rektorene ser også at når lærerne ser nytteverdien, blir de mer involvert og tent. Denne involveringen ser Skogen (2006) som en viktig faktor for at personalet skal utvikle eierskap, som er avgjørende for innovasjonsprosessen. Alle tre rektorene synes at de ansatte etter hvert utviklet et eierforhold til prosjektet. *"Selvfølgelig i større eller mindre grad, men alle har et eierforhold til dette, og folk snakker om at vi er en LP skole"*, forteller Rektor 3. Rektor 2 forteller også at lærerne sier: *"Det er vårt"*. Rektorene ser dette også i forhold til at LP er noe som engasjerer hele skolen. Rektor 3 forteller at: *"Her engasjerer vi hele skolen, alle er med, også flesteparten av assistentene"*. Rektorene forteller at de i stor grad har møtt endringsvilje hos personalet sitt.

En viktig fremmede faktor er struktur i arbeidet. Alle skolene lagde en plan over arbeidet, dette var med på å gi forutsigbarhet og få frem hvor mye tid og ressurser som måtte legges i et prosjekt av den størrelsen. Dette kaller Lassen (2004) håndterlighet, og handler om å sikre samsvar mellom ressurser som eksisterer og som trengs. Rektor 2 forteller at planen har vært viktig for dem, og de har brukt planen som et nyttig verktøy underveis og endret den etter behov: *”Vi har laget oss en plan som sier konkret når og hvordan vi skal bruke modellen. Vi har satt hele året inn i system”*. Rektorene fremholder også gruppesammensetningene som en viktig faktor for arbeidet. Når gruppene er satt sammen vellykket kan man kalle det en fremmede faktor i arbeidet: *”Gruppesammensetningen er en kritisk suksessfaktor”*, forteller Rektor 3. Rektor 2 mener at det å sette sammen gruppene på tvers av etablerte team er en positiv faktor for hele skolen, da lærerne blir kjent på tvers, og får en ny møteplass: *”I forhold til skolemiljøet og personalet seg imellom, så er det klart at det er positivt at de har noe felles å møtes om. Det hadde de ikke tidligere, nå har de et felles tema”*. Både nettverk og tilførsel av ny teori gjennom fagdage blir sett på som fremmede faktorer. Det gir nye impulser, som gjør at man får mer motivasjon. Rektor 3 trekker også frem implementeringsmodellen som en fremmede faktor i seg selv: *”Denne implementeringen, den har gått lettere enn noe annet skoleutviklingsprosjekt jeg har vært med på. Det er nok fordi den er såpass rigid, så man må være lojal mot modellen for at den skal virke. Så jeg tror de fleste rektorene og også lærerne, ser at det kanskje har vært det beste med hele LP, at man har en implementeringsmodell som får alle med. Implementeringa har vært et fantastisk hjelpemiddel og verktøy for å få gjort ting”*.

I dette underkapittelet har jeg analysert de hemmende og fremmede faktorene som skolene har erfart har påvirket deres utviklingsarbeid. Jeg har analysert hemmende erfaringer rektorene har gjort seg i praktiske-, psykologiske-, verdi- og maktbarrierer. Jeg har analysert fremmede faktorer blant annet i forhold til motivasjon, eierskap, tro, støttespillere og struktur. Jeg vil i neste underkapittel gi en kort oppsummering av de tre skolene hver for seg, slik de fremstår for meg gjennom denne prosessen.

4.7 Kort oppsummering av skolene

Som en oppsummering på analysekapittelet velger jeg å gi en kort oppsummering av de ulike prosessene skolene har vært gjennom for å få frem det spesifikke ved hver skole.

Skole 1 brukte tid i initieringsfasen på å få med personalgruppa. Det var andre skoler i kommunen som hadde startet implementeringsprosessen av LP, så skolen ble noe motivert av gode erfaringer derfra. Skolen var vant til å tenke kontekst før implementeringen.

Gruppeleder og koordinator meldte seg selv, og de gikk inn i oppgaven med glød og entusiasme, og dette smittet over på de andre ansatte. Spesielt da de fikk gode erfaringer i praksis med LP jobbingen. Ikke alle med deltidsstillinger var med i LP, men rektor synes allikevel at skolen som helhet har endret seg positivt. I implementeringsperioden jobbet de både med enkeltsaker og fellessaker, men rektor mener de bør ha et større fokus på enkeltsaker igjen. Rektor har deltatt i noen lærergruppemøter og har da vært deltagende sammen med lærerne. Etter de to årene med implementering løsnet skolen litt på strukturen, rektor overtok koordinatorrollen, og møtene i arbeidsgruppa ble ikke så faste. Dette førte til at det ble vanskeligere å gjennomføre lærergruppemøtene, og skolen opplevde dalende motivasjon. Skolen satte i gang tiltak for å motvirke dette, og rektor har fremdeles stor tro på videre jobbing med LP. Rektor opplever at skolen har endret seg, dette vises spesielt gjennom lærernes holdninger, slik de kommer til uttrykk gjennom handling og utsagn.

På skole 2 tok de et bevisst valg om å vente med å innføre LP, fordi skolen holdt på med andre satsningsområder. Rektor opplevde at skolen var klar når de så startet. Rektor opplevde at det ikke var det beste læringsmiljøet for alle elevene, og lærerne hadde mye fokus på individ. Rektor utlyste stillingene som gruppeledere og koordinator og valgte ut de han mente kunne gjøre en god jobb, og også vokse på det selv. Rektor har deltatt i noen lærergrupper, men har hatt en observatørrolle. Arbeidsgruppa har vært et viktig organ hele veien, spesielt da de opplevde en medarbeider som åpenlyst motarbeidet LP. Arbeidsgruppa har også utarbeidet materiell som lærergruppene har tatt i bruk, og de har videreutviklet analysemodellen til en ”light-versjon” som de bruker med sfo-ansatte og i klasserommet med elevene. Planen har vært styrende, og den har vært et aktivt verktøy gjennom hele prosessen, både i forhold til rammene og innhold. Skolen har erfart stor kulturendring, og måten man prater om elever og foreldre har endret seg. Rektor erfarer at LP modellen har gitt langt videre effekter enn bare i forhold til elever med adferdsvansker. I dag er ikke lenger LP et satsningsområde på skolen,

det er andre satsningsområder som er i fokus, LP er en internalisert del av skolen. Fremdeles er strukturen stram i forhold til LP tid på kalenderen, og rektor mener at dette behøves en stund til.

På skole 3 var det rektor som tok bestemmelsen om å starte med LP. Skolen hadde allerede innhentet mye informasjon fra andre skoler i kommunen som var i gang med å implementere LP, og rektor hadde med seg vel halvparten av personalet. Rektor valgte hvem som skulle være koordinator og gruppeledere på bakgrunn av at han visste de brente for dette. Skolen valgte å ha med flesteparten av assistentene i lærergruppene også, og opplevde det som en styrke å engasjere hele skolen i LP. Rektor har laget nye rutiner underveis, både som resultat av LP jobbing, men også for å befeste og synliggjøre LP som en viktig arbeidsmåte på skolen. Skolen opplevde det sårbart med fravær på gruppene i begynnelsen, og reduserte antallet grupper. Rektor har opplevd arbeidsgruppa som en stor støtte i arbeidet, og som vesentlig for å få informasjon om LP jobbinga, da rektor selv ikke har vært tilstede på lærergruppene. Rektor fremhever også LP`s fokus på forskningsbasert kunnskap som en stor støtte både i forhold til hans rolle som leder og generelt for skolen. Skolen har opplevd endring, selv om det fremdeles er episoder hvor man faller tilbake på gamle vaner, men det generelle inntrykket er en holdningsendring. Rektor mener at de aldri kunne gått tilbake slik som det var. Rektor tenker at de videre kan jobbe mer med fellessaker.

I dette underkapittelet ga jeg et kort sammendrag av de ulike prosessene skolene har vært gjennom, slik at det spesifikke ved hver skole ble fremhevet. I neste kapittel vil jeg konkludere mine resultater og vise til videre konsekvenser.

5 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg konkludere mine resultater og si noe om eventuelle konsekvenser for videre arbeider.

5.1 Resultater

Min problemstilling var:

Hva er skolelederens erfaringer med organisasjonsutvikling ved bruk av LP modellen?

Alle tre rektorer opplever at implementeringen av LP modellen har bidratt til en positiv utvikling av organisasjonen. Organisasjonsutvikling har jeg tidligere definert til å handle om å øke organisasjonens problemløsningsevne og evnen til fornyelse. Gjennom mine analyser av ulike områder innenfor organisasjonsutvikling, finner jeg hold for at skolene har økt sin problemløsningsevne, og de har økt sin evne til fornyelse. I tillegg vil jeg vektlegge at rektorene rapporterer at skolene har opplevd organisasjonslæring, og at dette kommer til uttrykk ved nye holdninger fra lærerne som viser seg i uttalelser og i handlinger. Dette er tegn på at skolekulturen er endret. Alle tre rektorene uttrykker positive erfaringer med bruken av LP modellen og er fornøyd med at de satte i gang LP arbeidet ved skolene sine.

LP modellen har et uttalt mål om å: *”Endre betingelser i læringsmiljøet som opprettholder problemet, med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever”* (www.lp-modellen.no). Alle rektorene forteller om store endringer i læringsmiljøet, som kommer til uttrykk gjennom endrede holdninger hos personalet. LP`s fokus på individ-, aktør- og kontekstperspektivene har bidratt til at både enkeltlærerne og skolen som helhet ser hvor viktig konteksten er for eleven og sin egen rolle som del i denne. Rektorene ga ikke spesifikke svar på om sosial og skolefaglig læring var bedret, men når de rapporterer om et bedre læringsmiljø kan man våge å tro at det har ført til bedring i dette. I LP implementeringen ligger det en spørreundersøkelse for elever og lærere ved oppstart og ved avslutning av implementeringsperioden. Denne måler endring på flere ulike områder som omhandler læringsmiljøet, også sosialt og skolefaglig. Jeg spurte om skolene hadde bedret sine resultater, men ingen av rektorene kunne svare spesifikt på det der og da, men antydte til

noe bedre resultater innefor noen områder, uten at de husket hvilke. Det var i overkant av et år siden de hadde gjennomført den for andre gang, så det var lenge siden, men allikevel kunne man kanskje forvente at de husket noen hovedtendenser. Det at de ikke gjorde det kan bety at de ikke la stor vekt på den, at de ikke hadde jobbet mye med å analysere den, eller at det rett og slett var lenge siden. Samtidig svarte de hurtig og utfyllende på alle andre spørsmål jeg spurte om fra så langt som tre år tilbake. Dette kan kanskje tyde på at rektorene la mer vekt på sine subjektive erfaringer fra dagliglivet enn denne objektive målingen.

Skolene hadde sine egne grunner til å gå inn i LP arbeidet. Rektor 1 hadde som mål å bedre undervisningstilbudet for elever med adferdsproblemer, og de ønsket også et bedre foreldresamarbeid i forhold til deres foreldre. Rektor mener de har nådd målet om et bedre tilbud for elever med adferdsproblemer, og det er på grunn av endrede holdninger i personalgruppa. Lærerne er enda flinkere nå til å se seg selv som en del av konteksten. Rektor har en subjektiv opplevelse av at LP gjennomsyrrer tankegangen ved skolen nå. Denne nye holdningen til elever med adferdsproblemer har også ført til et bedre foreldresamarbeid, fordi man har en annen innstilling til barnet, og dermed et nytt utgangspunkt for samarbeid med foreldrene. Samlet sett er rektor fornøyd med LP jobbingen. Rektor 2 hadde som mål å bedre læringsmiljøet for elever med adferdsproblemer, få til et mer felles grunnsyn blant lærerne samt å fremstå som en bedre pedagogisk veileder for personalet. Skolen har bedret læringsmiljøet for elever med adferdsvansker, de har fått et mye større fokus på kontekst, og har beveget seg vekk fra individfokuset. Det er relasjoner og det kontekstuelle som er i fokus. Rektor opplever at grunnsynet er endret i et samlet kollegium, og at han selv gjennom dette har fått en god mulighet til å drive pedagogisk ledelse på en slik måte han ønsket. Samlet sett er skolen kjempefornøyd med LP jobbingen. På Skole 3 hadde rektor som mål å gi et bedre tilbud til elever med utfordrende adferd, redusere omfanget av spesialundervisning, dokumentere skoleutvikling, samt å bedre arbeidsmiljøet for lærere. Rektor opplever at elever med adferdsproblemer har fått en bedre skolehverdag, de har iverksatt flere tiltak både gjennom LP og ellers, som endrer måten de gjør ting på på skolen, for å redusere spesialundervisningen. Nye rutiner, funksjoner og organisatoriske tiltak er en del av dette. LP arbeidet i seg selv dokumenterer skoleutvikling. Arbeidsmiljøet til lærerne uttalte han seg ikke spesifikt om, med det antas å ha blitt bedre, siden det ble relatert til elever med adferdsproblemer, og skolen opplever en bedring i forhold til det. Rektor opplever en endret grunnleggende holdning i skolen, det har med fokuset på det kontekstuelle å gjøre. Alle

rektorene uttrykte at de ikke er i mål, det er tendenser til gamle vaner, men generelt er det endret, og de ønsker et fortsatt fokus fremover.

Alt i alt ser det ut til at følgende suksessfaktorer ser ut til å ligge til grunn for en vellykket organisasjonsutvikling i disse skolene, da de er felles for alle tre skolene: en sterk og engasjert ledelse, tydelige mål fra ledelsens side, dedikerte medarbeidere i styringsgruppa, lojalitet mot implementeringsprogrammet, en god og strukturert plan, god integrering av fagdager, samt at skolene brukte lang tid på initieringsprosessen. Faktorer som derimot ut i fra mitt materiale ikke ser ut til å ha hatt så stor betydning for å lykkes med prosessen, siden det er håndtert ulikt på skolene er: på hvilken måte rektorene var deltagende i selve lærergruppene, om assistenter/deltidslærere var med eller ikke, skolens kultur før implementeringen. Jeg vil påpeke at disse enkeltfaktorene ikke kan ses på hver for seg, siden de er del av en kontekst og påvirker hverandre. Det betyr at man ikke kan si at disse enkeltfaktorene ikke er viktige, men det kan hende at suksessfaktorenes samspill demper betydningen av de andre faktorene.

5.2 Konsekvenser for videre arbeider.

Denne masteroppgaven tar for seg rektorenes erfaringer med å implementere LP i skolen. Fokuset i oppgaven min har vært innenfor organisasjonsutvikling, og da spesielt innenfor områdene ledelse, faser i endringsarbeid, ledelse, kultur, læring og fremmende og hemmende faktorer. Det denne oppgaven har bekreftet er at ledelsens rolle har vært svært viktig i denne prosessen, og LP implementeringen har ført til holdningsendring og organisasjonslæring i disse tre skolene. En viktig faktor, som også var et inklusjonskriterium for min studie, var at rektor skulle ha vært ansatt under hele prosessen. Gjennom analysen viste det seg at disse tre rektorene i tillegg var engasjerte og reflekterte rundt sin rolle i denne prosessen, og dette var en viktig suksessfaktor for det gode resultatet. Det ville vært spennende å undersøke hvilke resultater LP hadde ført til på en skole hvor for eksempel rektor ble byttet underveis, ville de eventuelt blitt annerledes, og på hvilken måte? Det ville også vært interessant å analysere skoler som ikke hadde fått til en vellykket prosess. Hvordan ville resultatene ha differensiert seg fra det jeg har i mitt materiale? Kunne man definert nærmere hvilke faktorer som kunne være medvirkende årsaker til manglende/mindre positivt resultat? Min studie tar utgangspunkt

i rektorenes erfaringer, det kunne også vært interessant å undersøke hvordan de stemte overens med læreres og /eller PPT`s opplevelser på samme skole.

Mine resultater kan brukes som en kilde til inspirasjon for andre, som informasjon om hvilke erfaringer andre har gjort seg med LP arbeide, både før, under og etter implementeringen, hva erfaringene har ført til og hvordan skolene har justert seg etter dette. Ikke minst kan oppgaven være en bekreftelse både på hvor viktig ledelsens rolle er i LP implementeringen, og hvor viktig det er å holde fast på strukturen i implementeringsmodellen. Begge deler har betydning for graden av vellykket resultat.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H.N. (2008). *Effektive lederteam og distribuering av leiing i skolesamfunnet*. I Ø. Glosvik & K. Roald, (red), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Asbjørnsen, A., Ogden, T. & Manger, A. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis, verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bang, H. (2002). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Einarsen, S. (1997). *Organisasjonspsykologi*. I G.H. Nielsen, & K. Raaheim, (ed), *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler* (s. 551-573). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Einarsen, S. & Skogstad, A. (2000). *Det gode arbeidsmiljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven: hvordan begynne og hvordan fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischer, G. & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fløgstad, T.R. & Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling: fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, U.S.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O.H. & Kaufman, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukedal, W. (2001). *Ledelse og kunnskapsarbeid: motivering av autonome medarbeidere*. I S. Einarsen & A. Skogstad (red), *Det gode arbeidsmiljø* (s.55-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesøy, O.H. (1990). Stress og mestring ved omstrukturering i arbeidslivet. *Norsk Bedriftshelsetjeneste* (11), s.171-183.

- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H. & Nordahl, T. (2010). *Innovasjonsheftet – hvordan drive utviklingsarbeidet med Lp-modellen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, J-A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lassen, L. (23.09.2004). Foredrag: ”Rådgivningsteori”. På studiet: Rådgivning og innovasjon.
- Matthiesen, S.B. (2002). *Situasjonsbestemt ledelse – keiserens nye klær?* I A. Skogstad & S. Einarsen (red), *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel* (s.289-309). Bergen: Fagbokforlaget.
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S. (2009). Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. *Spesialpedagogikk* (01), s. 4-11.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet – forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. et.al. (red) (2006) *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra en forskergruppe* oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Sosial og helsedirektoratet.
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Samuelsen, A.S.S. (2006). Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen? *Spesialpedagogikk* (03), s.4-11.
- Samuelsen, A.S.S. (2008). *Håndbok: Lærende skoler – innovasjonsteori som redskap for systemrettet arbeid*. Stat.ped.skriftserier nr.59. Trondheim: Møller-Trøndelag kompetansesenter.

- Senge, P. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K. & Sørli, M-A. (2002). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogstad, A. & Einarsen, S. (red), (2002). *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*, rev.utg. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.mld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wadel, C.C. (1997). *Pedagogisk ledelse og utvikling av organisasjonskultur*. I O.L. Fugelstad & S. Lillejord (red), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 39 – 55). Bergen: Fagbokforlaget.

www.lp-modellen.no – hentet 17.10.2010

Vedlegg

Intervjuguide LP

Bakgrunnsopplysninger:

Presentasjon – av meg

- av oppgaven (hensikt og problemstilling)

Rammer for intervjuet (tid, båndopptaker, håndtering av opplysninger, konfidensialitet)

Informantens bakgrunn:

- hvor lenge arbeidet som rektor ved skolen?
- Kompetanse/utdanning/tidligere jobberfaring – ifht skoleledelse og utviklingsarbeid

Initiering:

1) Kan du si noe om bakgrunnen for at dere valgte å begynne med LP?

- kommunen – rektor – lærere
- hvilket behov hadde skolen for dette arbeidet? – opplevde de elever med adferdsproblemer og hvordan var læringsmiljøet?
- hvilken nytte/endring så rektor for seg på forhånd?

2) Hvordan forberedte du personalgruppa på LP arbeidet?

- hvilket syn hadde lærerne på dette?
- var personalgruppa motiverte for å gå i gang med arbeidet?
- var det noen som motsatte seg – var tvilende e.l? (hvordan møtte du dette?)
- hvilke vurderinger lå til grunn da du valgte ut arbeidsgruppe og gruppeleder? – hvordan foregikk prosessen?
- hva slags læringskultur vil du si at dere hadde på skolen?

Implementering:

3) Hvilket inntrykk har du av arbeidet som foregikk i gruppene?

- trygghet – tillit
- var det lett for lærerne å komme med problemstillinger?
- var det noen vanskeligheter?
- benyttet lærerne seg av observasjon seg imellom?
- hvordan fungerte arbeidsgruppa?
- førte refleksjonsprosessene i gruppa til praktiske tiltak og handlinger i hverdagen?
- jobbet dere med noen felles saker? - skoleomfattende – din rolle i dette?

4) Holdningsendring underveis?

- førte det til en endring i lærernes forståelse av seg selv i samhandling med elevene?
- viktigheten av kontekst – aktør og individ perspektivet – hvordan merket du lærernes refleksjoner rundt dette? – hvordan støttet du oppunder dette?
- førte LP arbeidet til endringer – nye tankemåter på andre områder? – hva var din rolle ifht å utvide dette?
- hvilken endringsvilje opplevde du at lærerne hadde?

- 5) Hva var din rolle i denne fasen?
- 6) Hvordan støttet du arbeidet som foregikk i gruppene?
- 7) Var det noe som var spesielt utfordrende? – hvordan møte du dette?
- 8) Hvilke sider ved ledelsesrollen din fikk du brukt?
- 9) Opplevde du at skolen som helhet var programlojale? Hvordan? Hvordan jobbet du med dette?
- 10) Hvordan opplever du at enkeltpersoner har lært?
 - grupper?
 - skolen som helhet?
- 12) Hadde dere noen bedring i resultatene fra T1 til T2? – på hvilke områder?
- 13) Hvordan opplevde du den eksterne bistanden av kommunekoordinator, PPT og Lillegården?
- 14) Har dere hatt kommunalt nettverk, og hvordan har dette fungert?

Institusjonalisering:

- 15) Hvordan forberedte du videreføringen av arbeidet etter at implementeringsperioden var over?
- 16) Var personalgruppa motiverte til å jobbe videre med LP? Var du?
- 17) Hvordan har arbeidet foregått dette siste året? – rutiner, strukturer
 - har dere klart å fortsatt holde fokus på LP og refleksjonsprosessene?
 - hva har du opplevd som viktigst i din rolle ifht dette?

Vurdering:

- 18) Hvordan vurderer du LP prosessen på skolen din som helhet?
 - er dere fornøyd?
 - har det ført til en endring i hvordan lærerne reflekterer rundt og håndterer problemstillinger i hverdagen?
 - kan man si at det har foregått organisasjonslæring?
 - har læringskulturen på skolen endret seg?
- 19) Er det noe du tenker at du kunne gjort annerledes?
- 20) Tenker du at jobbingen med LP har gitt deg mulighet til å drive pedagogisk ledelse versus administrativ ledelse?

Har du noe å tilføye?

TUSEN TAKK