

Ledelse av endringsprosesser i skolen

tradisjon – kunnskap - relasjon – innovasjon

Wenche Synnøve Skahjem



Masteroppgave

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2005

Innhold

INNHold	2
FORORD	6
1. INNLEDNING	8
1.1 PRESENTASJON AV TEMA	8
1.1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.2 FORSKNINGSPROSJEKTET OG FORSKERNE	10
1.3 SOL-PROSJEKTET	11
1.4 DEMONSTRASJONSSKOLER OG BONUS-SKOLER	12
1.5 PROBLEMSTILLING	13
1.6 GODE LEDELSESSTRATEGIER – FORSKERENS FORFORSTÅELSE	14
2. DIALOGEN – FUNDAMENT FOR KUNNSKAPSUTVIKLING OG LEDELSE	18
2.1.1 <i>Hvorfor er dialogen viktig?</i>	18
2.2 DIALOGEN I ET HISTORISK PERSPEKTIV	19
2.3 BAKHTIN OG DIALOGEN	20
2.3.1 <i>Dialog i et makroperspektiv</i>	21
2.3.2 <i>Dialog i et mikroperspektiv</i>	22
2.3.3 <i>Dialog versus dialog</i>	23
2.3.4 <i>Bakhtins dialogsyn – konsekvenser for ledelse</i>	25
2.3.5 <i>Relasjonsledelse og dialogen</i>	26
2.3.6 <i>DLK-lederskapet og dialogen</i>	27
3. LEDELSE	30
3.1 DEFINISJONER	30

3.1.1	<i>Ledelse – lederskap</i>	31
3.2	HVEM ER LEDERE?	32
3.3	LEDELSE I ET RELASJONELT PERSPEKTIV	34
3.4	SOSIAL IDENTITETSTEORI – Å LEDE GRUPPER	36
3.5	RELASJONSLEDELSE	39
4.	LEDELSE I SKOLEN	42
4.1	SÆRPREG VED SKOLEN	43
4.2	MYNDIGHETENES SYN PÅ LEDELSE I SKOLEN	43
4.3	PEDAGOGISK LEDELSE.....	44
4.3.1	<i>Ledelsesfunksjoner i skolen</i>	45
4.3.2	<i>Ledelse i et maktperspektiv</i>	47
4.3.3	<i>Makt, legitimitet og lojalitet</i>	48
4.3.4	<i>Skolekultur som ramme for legitim makt</i>	51
4.4	DLK-LEDERSKAPET	53
4.4.1	<i>Demokratisk lederskap</i>	54
4.4.2	<i>Andre kilder om demokratisk ledelse</i>	55
4.4.3	<i>Lærende lederskap – ledelse av læringsprosessene i skolen</i>	58
4.4.4	<i>Andre kilder om lærende lederskap</i>	59
4.4.5	<i>Det kommunikative lederskapet – kommunikativ ledelse</i>	61
4.4.6	<i>Andre kilder om kommunikativt lederskap/ kommunikativ ledelse</i>	62
4.4.7	<i>Oppsummering av DLK-lederskapet</i>	63
4.4.8	<i>Kritikk av ekspertgruppens rapport</i>	63
4.4.9	<i>Konsekvenser for eget arbeid med oppgaven</i>	65
5.	METODE	67

5.1	GENERELT OM FORSKNINGSMETODE	67
5.2	KVALITATIV FORSKNING	69
5.2.1	<i>Valg av metode for egen undersøkelse.....</i>	70
5.2.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	71
5.2.3	<i>Intervjuundersøkelsens syv stadier.....</i>	72
5.2.4	<i>Gruppeintervju</i>	72
5.2.5	<i>Valg av skole</i>	74
5.2.6	<i>Valg av informanter</i>	75
5.2.7	<i>Gjennomføringen av intervjuene.....</i>	76
5.2.8	<i>Intervjuguiden</i>	77
5.2.9	<i>Metode for analyse og drøfting</i>	78
5.2.10	<i>Verifisering.....</i>	81
6.	BAKKE VIDEREGÅENDE SKOLE – EN SKOLE I UTVIKLING.....	85
6.1	PRESENTASJON AV SKOLEN	85
6.2	SKOLENS VISJON OG PEDAGOGISKE PLATTFORM.....	86
6.2.1	<i>Tradisjon</i>	86
6.2.2	<i>Kunnskap.....</i>	87
6.2.3	<i>Innovasjon.....</i>	87
6.2.4	<i>Bakke-modellen.....</i>	88
6.2.5	<i>Mentorordningen</i>	88
6.2.6	<i>Myndighetenes anerkjennelse av skolen</i>	89
7.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA FRA UNDERSØKELSEN.....	91
7.1	MÅLET FOR INNFORING AV MENTORORDNINGEN	91
7.1.1	<i>Gi elevene bedre oppfølging</i>	92

7.1.2	<i>Vinne kampen om primær søkerne</i>	93
7.1.3	<i>Redusere strykprosenten</i>	95
7.1.4	<i>Kommentarer til målene for innføringen av mentorordningen</i>	95
7.2	GJENNOMFØRINGEN	96
7.3	ERFARINGER FRA GJENNOMFØRINGEN	98
7.4	LEDELSESSTRATEGIER PÅ BAKKE VIDEREGÅENDE SKOLE	100
7.4.1	<i>Dialogen som ledelsesstrategi</i>	100
7.4.2	<i>Relasjonsledelse som ledelsestrategi</i>	103
7.4.3	<i>Makten på Bakke – hvordan forvaltes den?</i>	104
7.4.4	<i>DLK-lederskap på Bakke?</i>	107
7.4.5	<i>Lærende lederskap</i>	108
7.4.6	<i>Kommunikativt lederskap</i>	109
7.4.7	<i>Rektors ledelsesstrategier</i>	110
7.4.8	<i>Rektors oppfatning av egen rolle</i>	114
8.	KONKLUSJON	116
8.1	PROBLEMSTILLINGEN– ER DEN BESVART?.....	116
8.2	FORSKNINGSPROSESSEN – REFLEKSJON OVER EGET ARBEID.....	118
8.3	ETTERORD.....	120
	KILDELISTE	122
	APPENDIX	126

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på mange års studier i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Mitt første møte med skolelederutdanningen var i 1995. Det var et så vellykket møte at jeg klarte ikke å stoppe før jeg kom til veis ende i studiet. Det har vært spennende å følge utviklingen av faget skoleledelse fra et studium under pedagogikken til et selvstendig fagstudium – utdanningsledelse – med mastergrad som høyeste nivå.

Jeg har følt meg privilegert som har hatt mulighet til å følge dette studiet. Det faglige innholdet i studiet har vært interessant og aktuelt. Forleserne har vært sentrale personer innen fagfeltet ledelse, og forelesningene har ligget på et høyt faglig nivå. Det har gitt oss studenter mulighet til å holde oss oppdatert om det som skjer i utdanningssystemet. Når jeg samtidig har hatt ansvarfulle lederjobber i videregående skole i denne perioden, har forelesningene og seminarene vært ”vannhull”. De har gitt ny inspirasjon og ny energi til å møte utfordringene i det daglige arbeidet.

I mine tidligere studier i spesialpedagogikk lærte jeg at modell-læring er den mest effektive form for læring. Fra den gang har jeg bevisst samlet et repertoar av gode modeller for min egen virksomhet som pedagog og skoleleder. Professor Jorunn Møller er én av dem. Med sin faglige dyktighet, sin ekstraordinære formidlingsevne og sin varme omsorg for studentene, er hun et forbilde for pedagoger og ledere. Takk til Jorunn for inspirasjon og støtte i arbeidet med masteroppgaven.

Postdoktor Astrid Birgitte Eggen er den hittil siste kvinnen i mitt modellrepertoar. Det har vært utrolig inspirerende å ha henne som veileder. Hun har utfordret og støttet og vært min dialogpartner i utformingen av masteroppgaven. Hun har velvillig delt sine kunnskaper med meg, og hun har vært raus med tiden sin. Hun har gitt meg akkurat den type veiledning som jeg trengte for å ”løfte meg etter håret”.

Det er flere andre som fortjener takk for støtte og oppmuntring. Min arbeidsgiver Østfold fylkeskommune ved fylkesdirektør Egil Frode Olsen og fylkespersonalsjef

Birgit Hansen har gitt meg arbeidsbetingelser som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Jeg håper at jeg kan bidra med nyutviklet kompetanse når vi skal gjennomføre kompetanseutvikling for personalet i de videregående skolene i Østfold i forbindelse med ”Kunnskapsløftet”.

Takk til ledergruppen på ”Bakke” videregående skole som delte sine erfaringer fra innføringen av mentorordningen med oss i en åpen dialog. Takk til min medstudent Heidi Bergsager som var en inspirerende samarbeidspartner i undersøkelsesfasen.

Sist, men ikke minst, takk til min nærmeste familie som nok en gang har støttet og oppmuntret meg gjennom en hektisk studieperiode. Svein, mannen min, har fulgt meg gjennom 35 år med videreutdanning i ulike fag. Riktignok ikke helt sammenhengende, men ofte nok. Jeg tror han er lettet nå som jeg har erklært at det blir ikke flere eksamener i fremtiden. Mine voksne barn, Lars og Christiane, og svigerdatter Cecilie har selv gjennomført hovedfagsstudier de senere årene. Det har vært spennende å diskutere faglige spørsmål og metodiske utfordringer med dem. Heretter kommer nok mine studier i hovedsak til å rette seg mot siste skudd på familietreet, barnebarnet Fredrikke Sofie på snart tre år. Hun utviser allerede stort talent for relasjonelt lederskap! Takk til dere alle sammen.

Fredrikstad, 28. mai 2005

Wenche Skahjem

1. INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema

Tema for denne masteroppgaven er ledelse av endringsprosesser i skolen. Oppgaven bygger på en undersøkelse av ledelsespraksis i en skole som er definert som god av myndighetene. Jeg har valgt en bonusskole som case. Undersøkelsen er gjennomført innenfor rammen av Skole Og Ledelses-prosjektet (SOL).

1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fra begynnelsen av 1990-årene og i tiden framover har norsk skole gjennomgått mange store endringer og utdanningspolitiske reformer. Sett fra en skoleleders ståsted, har vi stått overfor kontinuerlige forventninger om endring og utvikling i skolen. Forventningene har hatt ulik karakter og har kommet fra ulike hold. Noen har vært av formell karakter i form av endringer i lovverk, forskrifter og læreplaner. Andre har vært mer uformelle, sprunget ut av generelle endringer i samfunnet som påvirker verdier, holdninger og atferd. Det har vært mye uenighet og konflikt om reformene i denne perioden, og både rektors og lærenes profesjonelle roller er redefinert (Møller 1996).

I Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) ”*Om organisering og styring i utdanningssektoren*” trakk staten opp nye linjer for norsk utdanningspolitikk. Etter en lang periode med omfattende desentralisering innen offentlig forvaltning, hadde staten behov for å klargjøre oppgave- og ansvarsfordelingen mellom forvaltningsnivåene. Målstyring ble innført som nytt styringssystem i utdanningssektoren. Sammen med endringer i kommuneloven førte dette til ny organisering og nye roller i forholdet mellom skoleeier og den enkelte skole og skoleledelsen. Markedsøkonomiske prinsipper er i økende grad lagt til grunn for styring av utdanningssektoren. Brukerperspektivet har kommet i fokus, og

myndighetene har åpnet for økt konkurranse for eksempel gjennom innføring av fritt skolevalg (gjelder noen fylkeskommuner) og økte muligheter for å etablere privatskoler. To store reformer – R94 og L97 – førte til ny struktur og nytt innhold i grunnsopplæringen. I tillegg er det gjennomført betydelige endringer i avtaleverket som gjelder arbeidstid og lønn for de ansatte i skolen. Nå står vi igjen overfor en omfattende reform – *Kunnskapsløftet* (Rundskriv F-13/04) - som skal iverksettes i grunnsopplæringen fra 2006.

De nevnte endringene i utdanningssektoren har skjedd innenfor en kontekst som strekker seg langt utenfor de skolespesifikke rammene . Hargreaves (1996) er opptatt av hvordan læreryrket endrer seg innenfor rammen av dyptgripende globale endringer. I sin bok *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder* hevder han at skolens utfordringer må sees i sammenheng med de dyptgripende sosiohistoriske endringene vi står overfor i dag, en overgang fra modernitet til postmodernitet. Endringene på globalt nivå fører til endringer for læreryrket: ”*Omfattende endringer i økonomien følges av og er sammenkjedet med like dyptgripende endringer i måten kunnskap og informasjon organiseres og virker på, i den globale spredningen av økologiske problemer og den økende bevisstheten blant folk om disse problemene...*” (op.cit.:34).

Hargreaves mener at skolen ikke har fulgt med i denne utviklingen. ”*På mange måter forblir skolene modernistiske og i enkelte tilfeller til og med førmoderne institusjoner, som så skal fungere i en kompleks postmoderne verden. Med tiden blir spriket mellom skolens verden og verden utenfor mer og mer åpenbart. Det anakronistiske ved skolens verden blir stadig tydeligere. Det er dette spriket som angir mye av krisen innenfor skole og undervisning i dag,*” hevder han (op.cit.:35). Han trekker fram de videregående skolene spesielt og omtaler dem som modernitetens fremste symboler og symptomer.

Med Hargreaves’ beskrivelse som utgangspunkt, anser jeg det som viktig å arbeide for at den videregående skolen utvikler seg i tråd med de samfunnsmessige rammene den fungerer innenfor.

Fra min egen tid som skoleleder, har jeg erfart at dette er en krevende oppgave. Det er ikke gitt at medarbeiderne i skolen tar i mot utfordringene om endring og utvikling med stor begeistring og entusiasme. Lærere er trette av omstilling, fremkommer det i et doktorgradsarbeid om utviklingsarbeid i skolen som er gjennomført av Unni Vere Midthassel (Utdanning nr.1, 2004). Hun har blant annet funnet at det er variasjon i oppslutningen om utviklingsarbeid både innad i skolene og mellom skoler. Den aller viktigste betingelsen for at et utviklingsarbeid skal være vellykket, er at lærerne opplever det som meningsfylt, og som noe som bidrar til at de gjør en bedre jobb i klassen, hevder Midthassel.

Fra ulike hold fokuseres det på skolelederens rolle og betydning for å sikre god kvalitet i opplæringen. For eksempel omtaler St.meld.nr.30 (2003-2004) skoleledernes betydning for å lykkes med å skape kultur for læring i skolen slik: *”Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål..... All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten”* (op.cit.:26-27).

Skolelederen står overfor store og krevende oppgaver når styringssignalene endrer innhold, og skolen forventes å endre kurs. Han eller hun skal lede skolens utvikling innenfor rammen av nye styringsprinsipper, nye økonomiske rammer, nytt syn på læring, nytt innhold, ny teknologi og med elever som er preget av den nye tiden. I denne oppgaven skal vi se nærmere på hvordan dette skjer på en skole som myndighetene definerer som god.

1.2 Forskningsprosjektet og forskerne

Vi som gjennomførte undersøkelsen, var begge skoleledere. Jeg var rektor i en videregående skole, den andre er leder på ungdomstrinnet. Vår interesse for temaet springer ut av de utfordringene vi opplever i vårt daglige arbeid. Vi opplever at det er

krevene å lede endringsprosessene i skolen, og vi lykkes ikke alltid i den grad vi kunne ønske det.

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2004. Sammen forberedte vi undersøkelsen, gjennomførte den og gjorde de innsamlede dataene klare til analyse. Vi brukte mye tid sammen til å finne fram til og drøfte teorigrunlaget. Dialogen var for oss et godt redskap til å utvikle vår kunnskap om temaet. Det er imidlertid meget tidkrevende å jobbe så tett sammen som vi gjorde, og da vi kom til høsten 2004, var det ikke mulig for meg å fortsette dette samarbeidet lenger. Jeg hadde krevende utfordringer i egen jobb og valgte å slutføre arbeidet med oppgaven på egen hånd. Teorigrunlaget er blitt betydelig utvidet i den fasen som jeg har analysert og bearbeidet dataene.

Jeg står selv ansvarlig for utarbeidelsen av hele teksten som presenteres her. Når jeg enkelte steder bruker ”vi”, ”vår” og ”oss”, henspeiler det på arbeidet som vi utførte i fellesskap. Presentasjon og analyse av data og koblingen til teori er mitt selvstendige arbeid.

1.3 SOL-prosjektet

SOL-prosjektet er et stort internasjonalt forskningsprosjekt – ”Developing and Sustaining Successful School Leadership” - som har følgende mål:

- Identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av myndighetene.
- Utforske oppfatninger om og aspekter ved ”godt lederskap” som begrep og som praksis innenfor ulike kontekster.
- Utforske mulige relasjoner mellom nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse.
- Utforske mulige relasjoner mellom ledelsespraksis, verdiorientering, sosial kontekst og elevenes resultater og læring.

- Bidra med data til en internasjonal database om skoleledelse

For oss som studenter, var det interessant å gjennomføre masteroppgaven innenfor en større sammenheng, et forskningsarbeid som representerer bredde og dybde utover det som er mulig å få til med et frittstående prosjekt. Gjennom vårt arbeid med å identifisere ledelsespraksis i en skole som anerkjennes som god av myndighetene, håper vi å kunne bidra til økt kunnskap om skoleledelse innenfor SOL-prosjektet, samt til økt kompetanse i forhold til vår egen lederpraksis.

Vi har hatt god nytte av planene som var utarbeidet for SOL-prosjektet. Da vi planla vårt eget forskningsarbeid, tok vi utgangspunkt i målsettingene for SOL-prosjektet, valgte det samme perspektivet på ledelse og gikk ut fra de definisjonene av ledelse som prosjektet bygger på. Videre valgte vi forskningsmetode fra SOL-prosjektets metoderepertoar, og vi lot oss inspirere av SOL-intervjuiden da vi skulle utarbeide våre egne intervjuguider. Vi benyttet informasjonsbrevene som er utarbeidet her i Norge, da vi skulle presentere prosjektet vårt for den aktuelle skolen. Utover dette hadde vi ingen direkte tilknytning til SOL-prosjektet bortsett fra at vi fikk innblikk i noen resultater fra det internasjonale prosjektet gjennom vår studieleder.

1.4 Demonstrasjonsskoler og bonus-skoler

I 2002 etablerte Utdannings- og forskningsdepartementet ordningen med demonstrasjonsskoler og bonusskoler. Målet er å fremme kvalitet og utvikling i norsk skole gjennom å synliggjøre og belønne skoler som utøver god praksis.

Demonstrasjonsskolene skal bidra med sine erfaringer overfor andre skoler gjennom ulike arbeidsformer.

Det var i utgangspunktet Læringscenteret - nå: Utdanningsdirektoratet - som forvaltet ordningen og foretok vurderingen av skoler som søkte om slik status. I en pressemelding fra 19.08.03 sier Læringscenterets direktør Jostein Osnes følgende i forbindelse med kåringen av bonusskoler for 2003: ”*Det skal lønne seg å gjøre en ekstra innsats for en bedre skole. For å nå opp i konkurransen om bonustittel og*

pengen må skolene vise at de har satt i verk tiltak som stimulerer til kreativitet og nytenkning, som fremmer elevens læringsutbytte eller gir et bedre læringsmiljø. Også skoler som tar sine ressurser i bruk på en målrettet og fleksibel måte kan bli bonusskoler” (Læringscenterets nettsider).

Kriteriene (2003-2005) for å bli valgt som demonstrasjonsskole er :

- Pedagogisk kreativitet og nytenkning
- Systematisk oppfølging av læringsutbytte
- Systematisk arbeid for et trygt skolemiljø
- God og tydelig skoleledelse

Kriteriene (2003/2004) for å bli valgt som bonusskole, er knyttet til noen hovedområder for skolens utviklingsarbeid:

- Opplæring og læringsprosess
- Læringsutbytte og læringsresultater
- Læringsmiljø, utstyr og læremidler
- Ledelse og kompetanseutvikling
- Skoleanlegg.

Skolene sender selv søknader med begrunnelse om hvorfor de bør bli demonstrasjonsskoler eller bonusskoler. Det er skoleeier (kommuner og fylkeskommuner) som nominerer kandidatene.

I tillegg til hederstittelen får demonstrasjonsskolene kr 500 000 per år i to år, og bonusskolene får kr 50 000 for ett år.

1.5 Problemstilling

Med utgangspunkt i målsettingene for SOL-prosjektet, ønsker jeg å se nærmere på hvordan endringsprosesser ledes i skoler som defineres som gode av myndighetene.

Problemstillingen er todelt:

-
- Hvordan utøves ledelse av endringsprosesser i en skole der myndighetene vurderer endringene som vellykkete?
 - Hvilke ledelsesstrategier synes lederne å ta i bruk, og hvordan begrunner de strategivalget?

Med ledelsesstrategier forstår jeg de handlingene som ledelsen planlegger å utføre for å realisere målene for endringsarbeidet.

Problemstillingen avgrenses til studiet av en spesifikk endringsprosess ved en bonusskole, nemlig innføringen av mentorordningen ved en videregående skole kalt Bakke. Mentorordningen er en ordning med personlige veiledere for elevene (jf.7.2.5). Denne ordningen forstås som et tiltak innen relasjonell ledelse.

Bakke videregående skole befinner seg innenfor den utdanningspolitiske og samfunnsmessige konteksten som er omtalt tidligere i oppgaven. Skolen har de senere årene gjennomført flere interessante endringer som til sammen utgjør Bakke-modellen. Skolen har fått myndighetenes anerkjennelse for innføringen av Bakke-modellen. Det har vært spesiell oppmerksomhet rettet mot ett av elementene i denne modellen, nemlig mentorordningen.

1.6 Gode ledelsesstrategier – forskerens forforståelse

Holter (1996) nevner forforståelsen som en fase i forskningsprosessen. Forforståelsen kan bygge på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, teoretiske tankeganger, kvantitative data eller andre undersøkelser. I kvalitative undersøkelser kan forforståelsen brukes intensivt gjennom hele forskningsprosessen. Det gis også plass for egne erfaringer.

Min forforståelse skriver seg fra en studietur til Sverige høsten 2003. Sammen med en gruppe medstudenter besøkte jeg Karlstad i Sverige for å undersøke følgende: ”Hvordan utvikles skolelederkompetanse ved Karlstad Universitet, og hvordan utøves denne kompetansen i praksis ved en gymnasskole i Sverige?”

Gjennom møtet med lederne av rektorsutbildningen ved Universitetet i Karlstad (KaU), en ledergruppe ved en videregående skole og studier av aktuelle dokumenter, fant vi tre grunnleggende verdier som uttrykte skolemyndighetens idealer for utøvelse av lederskap innen utdanningssystemet i Sverige: demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Disse verdiene er eksplisitt uttrykt og utdypet i dokumentet *Lärande ledare, lederskap til morgendagens skole*, utgitt av Utbildningsdepartementet i Sverige (2002). Rapporten er utarbeidet av en ekspertgruppe oppnevnt av departementet, som fikk i oppgave å utrede forholdene rundt skoleledernes arbeidssituasjon og endrede arbeidsoppgaver. Dette hadde lenge vært tema for oppmerksomhet fra ulike hold i Sverige. Blant annet hadde Statens skolverk gjennomført en kvalitetsgranskning av rektor som styringsfunksjon i en desentralisert skoleorganisasjon. Granskningen viste at skoleledere på visse områder ikke hadde tilstrekkelig gode forutsetninger for å lede det pedagogiske arbeidet.

Ekspertgruppen møtte over 2000 personer som de diskuterte synet på dagens og fremtidens lederskap med – rektorer, forvaltningssjefer, tillitsvalgte og politikere. Som en oppsummering av og konklusjon på alle disse diskusjonene, hevdet ekspertgruppen at for at rektorer skal ha en mulighet til å lede sine skoler fremgangsrikt, kreves det et demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Disse tre typene lederskap fremstår som idealer for utøvelse av godt lederskap i dagens og morgendagens skole. De fremstilles som nært knyttet til hverandre og kan oppfattes som ett konsept. I ettertid omtales de som DLK-lederskap (bl.a. av Svedberg, 2004). Ekspertgruppen foreslo bred satsing på kompetanseutvikling for lederskapet i skolen basert på disse ledelsesidealene.

Ekspertgruppens arbeid og anbefalinger vant gehør hos de svenske skolemyndighetene, og det ble i verksatt en skolelederutdanning – rektorsutbildningen – der DLK-lederskapet er grunnpilaren. Utdanningen er en kombinasjon av teori og praksis. Denne statlig initierte skolelederutdanningen er obligatorisk for alle svenske rektorer. På den måten legger svenske skolemyndigheter sterke føringer for hvordan rektorene skal utøve sitt lederskap.

I vårt møte med en rektorgruppe på fire rektorer ved en gymnasieskole i Karlstad, fant vi disse idealene uttrykt av rektorene i intervjuet vi hadde med dem. Gjennom beskrivelsen av hvordan de utøvet sitt lederskap, i deres skriftlige planer og i informasjonsmaterieell for skolen, fant vi klare, eksplisitte uttrykk for DLK-lederskapet. Alle fire rektorene hadde gjennomført rektorsutbildningen som bygget på disse idealene, og de uttrykte stor tilfredshet med hvordan dette hadde hjulpet dem til en bedre utøvelse av lederskapet. *”Endelig har jeg tid til å være pedagogisk leder,”* uttrykte en av rektorene. Han gav uttrykk for tilfredshet med at han nå hadde stor grad av nærhet til elever og lærere, noe som gav god mulighet til å påvirke de pedagogiske prosessene i skolen.

Møtet med våre svenske kollegaer og deres engasjement, gjorde sterkt inntrykk på oss, og vi gikk inn i undersøkelsen vår med en forforståelse av at gode ledelsesstrategier kjennetegnes av demokratisk, lærende og kommunikativ ledelse.

Dette ble en sterk inspirasjonskilde for vårt arbeid. Vi valgte disse verdiene/idealene som teoretisk fundament for vår studie, og vi søkte etter litteratur som utdypet disse ledelsestypene. Vi har således beveget oss utover den forståelse og operasjonalisering av begrepene som vi finner i den svenske rapporten.

I en senere fase i arbeidet med masteroppgaven ble jeg kjent med Lars Svedbergs (2004) analyse av ekspertgrupperapporten. I en diskursanalyse fremfører han til dels meget kritiske synspunkter på rapporten og ledelseskonseptet. Hans artikkel var interessant og nyttig lesning, men den truet på sett og viste fundamentet for den undersøkelsen vi hadde gjennomført. Det brakte meg inn i en fase med kritisk vurdering av hele forskningsprosjektet mitt og den planen jeg hadde lagt for analysen av intervjudataene. Det var imidlertid flere mulige måter å komme videre på. Jeg kunne se helt bort fra Svedbergs artikkel, som om jeg ikke kjente til den. Jeg kunne avvise Svedbergs kritikk og se bort fra den. Jeg kunne gi slipp på DKL-konseptet som et verdigrunnlag for undersøkelsen, eller jeg kunne holde fast ved verdigrunnlaget, men anlegge et kritisk perspektiv på min egen håndtering av disse verdiene med Svedbergs kritikk som et bakteppe. Jeg valgte den siste løsningen.

Som en følge av denne refleksjonen omkring DLK-lederskapets mulige svakheter, valgte jeg å utvide det teoretiske perspektivet for min undersøkelse, og jeg bygget opp en teoriramme som tar utgangspunkt i dialogisk og relasjonelt perspektiv på ledelse og relasjonell ledelse. DLK-lederskapet vil imidlertid følge som en rød tråd gjennom hele forskningsarbeidet mitt, og jeg kommer tilbake til en grundigere presentasjon av dette ledelseskonseptet samt av Lars Svedbergs analyse av ekspertgruppens rapport senere i oppgaven (jf.kap.5).

2. Dialogen – fundament for kunnskapsutvikling og ledelse

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har dialogen fått en mer og mer sentral rolle. Med støtte i et utvalg forfattere (bl.a. Dysthe 1997 og 2001; Børtnes 2001 og Spurkeland 2004)) oppfatter jeg at dialogen er en vesentlig forutsetning for å lykkes med å lede endringsprosesser i dagens samfunn og dermed også i skolen. Den er verktøyet som muliggjør demokratisk deltakelse for elever og ansatte i skolen, den er et redskap for utvikling av ny kunnskap og læring, og den er fremfor noe annet idealet for god kommunikasjon mennesker i mellom.

I dette teorikapittelet vil jeg presentere ulike dialogsyn med et spesielt fokus på dialogens betydning for utviklings- og endringsprosesser. Jeg setter dialogen inn i en historisk sammenheng, for så å fokusere på det som er mitt hovedperspektiv i dette forskningsarbeidet, nemlig Bakhtins dialogsyn. Bakhtin spiller i dag en sentral rolle for forståelsen av dialogen og dens betydning for utvikling av kunnskap og læring. Jeg har valgt å studere ledelsen av endringsprosessen ved Bakke videregående skole med Bakhtins dialogsyn som bakteppe. Jeg vil gjøre rede for hovedprinsippene i dette dialogsynet slik Dysthe (1997 og 2001a) og Børtnes (2001) presenterer det. Samtidig vil jeg gjennomgående se dialogen i sammenheng med et relasjonelt syn på ledelse. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i neste kapittel.

Jeg velger på det nåværende tidspunkt å ha en mulighet åpen for at DLK-lederskapet kan forstås i lys av Bakhtins dialogbegrep. Dette vil jeg komme tilbake til senere (jf. kap.5).

2.1.1 Hvorfor er dialogen viktig?

Olga Dysthe (1997 og 2001) har gjennom sitt arbeid vist en spesiell interesse for dialogen og dens betydning for samspill og læring innen utdanningssystemet. I innledningen til artikkelsamlingen *Dialog, samspel og læring* (2001a) hevder hun at

en av de viktigste utfordringene vi står overfor nå i hele utdanningssystemet, er å finne en sammenheng og en balanse mellom individ og fellesskap og mellom individualiserende og fellesskapsrettede læringsformer. Hun begrunner denne påstanden med generelle tendenser i samfunnet, studier i læringsteori og egne erfaringer som lærer. Dysthe (1997) studerer samspill og kommunikasjon ut fra et dialogisk grunnsyn, dvs. at dialogen spiller en fremtredende rolle i slike prosesser. Nyere læringsteorier som for eksempel sosiokulturell læringsteori (Engeström et al. 1999; Säljö 2000) og situert læring (Wenger 1998), legger vekt på at læring skjer i samspill med andre. Dysthe peker på at det er en utfordring å få slikt samspill til å fungere godt slik at læring faktisk skjer. Ulike former for kommunikasjon gjør det mulig å binde sammen individuelle og kollektive erfaringer. Språket spiller en sentral rolle i denne sammenhengen, det er redskapen som muliggjør kommunikasjon. ”*Det rekk ikkje for ein leiar å lære seg kommunikativ dugleik, sjølv om det selvsagt er nyttig. Det som tel, er kva grunnholdning leiaren har til andre mennesker, og kva forståing ho har av korleis meining blir skapt og av korleis innsikt og læring skjer*” (Dysthe 1997:77). Dette gjør dialogen til noe mer enn en samtale mellom mennesker. Den utfordrer dialogpartnerne utover det rent verbale. Hva det innebærer, skal vi se nærmere på i dette kapitlet.

2.2 Dialogen i et historisk perspektiv

Dialog kommer av det greske ordet dialogos. Dia betyr gjennom, og logos betyr ord eller mening. I dagligtalen brukes ordet både deskriptivt og normativt. Den deskriptive bruken henspeler på den muntlige, ansikt-til-ansikt samtalen mellom to eller flere personer. Når ordet brukes normativt, viser det til samtaler som har visse kvaliteter, for eksempel symmetri mellom deltakerne, vilje til å lytte og være åpen for andres argumenter og vilje til å endre standpunkt (Dysthe 2001). Motstykket til dialogen er monologen som er en enetale.

Dialogen hører til våre eldste tiders samtalekunst. Det klassiske dialogbegrepet går tilbake til Platons dialoger der Sokrates er i samtale med ulike sannhetssøkende

menn. Disse samtalene eller dialogene har som mål å nå fram til sannheten gjennom grundig argumentasjon uten bruk av makt og overtalelser. Kjernen i Sokrates' dialoger er en veiing av argumenter og motargumenter der det underforstått er de gode argumentene som vinner over de dårlige. Idealet er at samtalepartnerne når fram til en felles forståelse.

Linell (1998, ref. i Spurkeland 2004) oppsummerer følgende kjennetegn på den klassiske dialogen: klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni, konsensus, enighet.

2.3 Bakhtin og dialogen

Mikhail Bakhtin (1895-1975) hadde sitt virke i det tidligere Sovjetunionen. Han studerte klassisk filologi og filosofi og ble i 1957 utnevnt til professor i russisk og allmenn litteratur ved universitetet i Saransk. Hovedverket i Bakhtins forfatterskap er boken om Dostojevskij. I tillegg til at dette verket er grunnleggende for forståelsen av Dostojevskijs forfatterskap, sier Børtnes (2001), gir den en fremstilling av Bakhtins egen livsfilosofi, basert på begrepene om dialogen og det tistemte, dialogiske ord. Bakhtin mener noe langt mer med dialogen enn samtale mellom forskjellige mennesker. ”*Det han er opptatt av, er den dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss*” (op.cit.:95).

Interessen for Bakhtins teorier om språk og tenkning har stadig økt. Hans tanker om dialogens betydning har gitt inspirasjon til et perspektiv som gjerne omtales som dialogisme. Dialogisme signaliserer et kunnskapsteoretisk syn og er ikke bare en allmenn tilslutning til dialog som metode, hevder Dysthe (1997). Bakhtin skrev aldri noe om pedagogikk, men ettersom han i mange år foreleste for lærerstudenter, mener Dysthe (op.cit.) det er rimelig å anta at han ikke var fremmed for å anvende teoriene om språk og tenkning, interaksjon og kommunikasjon i en pedagogisk kontekst.

I Norge har Rommetveit (1996) utviklet mange av de samme ideene om dialog og meningsproduksjon som Bakhtin gjorde i Russland, men før Bakhtin ble kjent i Vesten.

Bakhtins hovedperspektiv er at det er i dialog mellom ulike parter at mening blir skapt, at kunnskap blir utviklet og at læring skjer. Hans forståelse av dialogen skiller seg fra den klassiske forståelsen av begrepet. Dysthe (2001) gjør rede for hvordan Bakhtin legger vekt på det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger. Han er opptatt av at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandlinger om mening og møte mellom divergerende stemmer.

”Kjernen i den bakhtinske dialogen, om vi tenkjer på konkrete samtaler i skrift eller tale, er respekten for andres ord, viljen til å lytte, forstå på den andres premissar og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord. Bakhtins dialog søker korkje semje eller overskriding av forskjellar, men heller ei artikulering av forskjellar og vilje til å leve med motsetningar,” skriver Dysthe (op.cit.:14).

Bakhtin er opptatt av relasjoner, og dialog er det grunnleggende prinsippet i alt han har skrevet. Han bruker begrepet dialog i minst tre betydninger som er nært knyttet til hverandre (Dysthe 1997; Inghand og Dysthe 2001):

1. i et makroperspektiv, dvs. dialogen som basis for all menneskelig eksistens
2. i et mikroperspektiv, dvs. at mening blir skapt i et samspill
3. dialog som motsetning til monolog

2.3.1 Dialog i et makroperspektiv

Sett i et makroperspektiv kan selve den menneskelige eksistensen oppfattes som grunnleggende dialogisk. Livet er dialogisk i sin natur, hevder Bakhtin. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv. Menneskets ”selv” eksisterer bare gjennom forholdet til andre, og å leve betyr å være i en uavsluttet dialog med andre mennesker. Ideene om betydningen av ”den andre” er det fundamentale i hans menneskesyn. Følgelig kan vi aldri se oss selv som hele uten i

forhold til andre, og vi kan få bedre bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjonsprosessen. ”*Selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere...Å være betyr å være for den andre, og gjennom den andre, for seg selv...Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre;...*” (Bakhtin 1984 sit. i Dysthe 1997:79).

Dette minner om George H. Mead (1934) og den såkalte speilingsteorien der ”jeg” (subjekt) blir til ”meg” (objekt) gjennom at det ”speiler” seg i andre, særlig signifikante andre. Bakhtin går imidlertid et skritt lenger enn Mead ved at han fokuserer på språkets evne til å skape dialog i en slik ”speilingsprosess”.

Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er at et menneske er definert ved sitt forhold til andre, og derfor bruker ikke mennesket språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å være i dialog. En konsekvens av dette for ledelse, er at lederen ikke primært blir definert gjennom egenskapene sine, men gjennom samspillet med andre.

2.3.2 Dialog i et mikroperspektiv

Bakhtin bruker dialog om språkbruk generelt og hevder at dialogen er et grunnleggende trekk ved alle ytringer (England og Dysthe 2001).

I følge Bakhtin og Rommetveit (1996) er det ikke individet, men ”vi” som skaper mening. Det er responsen fra mottakeren som skaper grunnlaget for forståelse. Forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre: ”*den eine er umogleg utan den andre*” (Dysthe 1997:80). For Bakhtin betyr forståelse aldri overføring av mening fra sender til mottaker. Forståelse er alltid avhengig av at mottakeren aktivt kommer budskapet i møte med en eller annen form for reaksjon. I dette møtet oppstår mening og kunnskap. ”*Meining blir konstruert som ei ”dialogisk bru” mellom dialogpartnerar*” (op.cit.:81). Dialogpartneren er medprodusent av mening. En slik forståelse av utvikling av mening og kunnskap har sine røtter i en sosio-kulturell forståelse av enkeltmennesket (Engeström et.al.1999; Säljö 2000).

Dialogismen bygger blant annet på Vygotsky som søker opphavet til mentale prosesser i det sosiale, ikke i individet. Dette synet deles av Rommetveit (1996) som hevder at for å forstå individet må en gå til det sosiale rommet som individet er innfelt i.

Dysthe (1997) peker på at det er nyttig for lederen å innse at alle ytringer blir til i et samspill med andre ytringer. Hun anvender begrepet ”intertekstualitet” for å vise at ”...alle tekstar, munnlege så vel som skriffilege, blir til i ein dialog med tidligare tekstar som vi har lese eller høyrte, så vel som i samspel med dei munnlege tekstane rundt den som snakkar og skriv her og no” (op.cit.:81). På den ene siden gir dialogismen oss en viss nøktern holdning til egen originalitet, på den andre siden en teoretisk begrunnelse for å være i kontinuerlig samtale med andre.

Dersom Bakhtin har rett i at mening på mikroplan oppstår i et dialogisk samspill, må også læring og ny kunnskap oppstå på samme måten, sier Dysthe videre. Et slikt perspektiv på læring står sentralt i nyere læringsteorier som sosiokulturell læringsteori (Engeström et al.1999; Säljö 2000), situert læring (Wenger 1998) og i teorigrunnet for lærende organisasjoner (Senge 1990).

2.3.3 Dialog versus dialog

Bakhtin er opptatt av motsetninger mellom dialog og monolog både i språklig sammenheng og på et filosofisk plan (Dysthe 1997; Ingham og Dysthe 2001). Motsetningen dialog - monolog må forstås i sammenheng med det Bakhtin kaller ”det autoritative ordet” og ”det indre overtydende” ordet. For Bakhtin er monologen en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, og som ikke åpner for motsigelser. En monolog er på ett vis en form for dialog med den som hører på, men det dialogiske potensialet blir ikke utnyttet. Det ligger der latent fordi stemmen til den som snakker, overdøver alle andre mulige stemmer. Det skjer i beste fall en indre dialog hos den som hører, for eksempel ved at han eller hun i sitt stille sinn erklærer seg uenig med stemmen til den som snakker (Dysthe 1997).

Bakhtins refleksjoner om forskjellen mellom det monologiske og dialogiske er sterkt preget av det sovjetiske samfunnet. han levde i, men det har generell gyldighet hevder Dysthe (op.cit.). ”*Den dialogiske måten å søke sannhet kan settes opp mot den offisielle monologisme, som påstår å eie ferdiglagd sannhet ...Sannhet er ikke født og heller ikke kan den finnes på innsiden av hodet til en enkelt person. Den blir født mellom mennesker som sammen søker sannhet, i prosessen av dialogisk interaksjon* (Bakhtin 1984: 110, sit.i op.cit.:82).

Når to mennesker snakker sammen, har man en dialogsituasjon i den grunnleggende betydningen av ordet. Men samtalen er ikke nødvendigvis dialogisk i den forstand at de to ser på hverandre som dialogpartnere. I hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert, har derfor mye å gjøre med hvilken holdning dialogpartnerne har til hverandre og forholdet mellom dem.

Bakhtin skiller mellom to typer diskurs som han karakteriserer ved hjelp av begrepsparet ”det autoritative” og det ”indre overtydande ordet” (Dysthe 1997; Inghland og Dysthe 2001). Som mennesker blir vi stadig utsatt for autoritativ diskurs, dvs. en diskurs som krever aksept og utelukker dialog. Det autoritative ordet får sin autoritet fra tradisjon, autoriserte sannheter, offisielle autoriteter eller fra personer som er godkjente autoriteter. Skolen er kanskje det stedet der det autoritative ordet har best vilkår, hevder Dysthe (1997). Det autoritative ordet krever at mottakeren godkjenner det slik det kommer fra en gitt autoritet. Hun utdyper Bakhtins syn videre. Det autoritative (eller autoritære) ordet kan være moralsk, religiøst eller politisk fundert, det kan være ordet til læreren og til hver leder som fremstår som en autoritetsfigur. Ikke alle ord blir autoritative om de blir ytret av en autoritet. Det avgjørende er om det gir rom for egen tenkning eller refleksjon hos mottakeren, eller om det blir forventet akseptert som ”*gitt og lukka*”, hevder hun (op.cit.:82).

”Det indre overtydande ordet” kommer også utenfra, men i møtet med det vi selv tenker, blir det halvt vårt og halvt den andres. Et slikt ”møte” mellom det som kommer utenfra og det vi selv tenker, kan komme i stand gjennom for eksempel nærlesing, fri refleksjon, kritisk drøfting – det vil si i en dialogisk prosess både

mellom teksten (muntlige som skriftlige) og andre mennesker. Dysthe hevder at en ofte undervurderer at det krever både tid og arbeid å gjøre ordet til sitt eget slik at en kan bruke det.

2.3.4 Bakhtins dialogsyn – konsekvenser for ledelse

Dysthe (1997) er opptatt av hvilke konsekvenser Bakhtins dialogsyn får for ledelse.

Når enkeltmennesket, inklusiv lederen, ikke primært blir definert gjennom egenskapene sine, men gjennom sitt forhold til andre, blir det språklige samspillet det helt sentrale. Men dialogens potensiale blir ikke nødvendigvis realisert bare ved at en gir rom for samtale. Dysthe er opptatt av at det dialogiske primært ligger i spenningen og konfrontasjonen mellom de mange stemmene. *”Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystema til den som talar og den som lyttar, at nye element blir skapt og ei ny forståing oppstår, som er forskjellig frå den personane hadde på førehand”* (op.cit.:85). Det er derfor nødvendig at den pedagogiske lederen er bevisst på hva dette innebærer og kan møte de utfordringene som ligger i å lede den dialogiske læringsprosessen. Det dreier seg for eksempel om å strukturere dialogen, klargjøre ulike holdninger, gjøre motsetninger tydelige, vurdere hvor det er rom for konsensus og bringe inn relevant informasjon (op.cit.).

Pedagogisk ledelse seg om å lede dialogiske prosesser, hevder Dysthe: *”...og det er min påstand at berre ved stadig å delta i slike prosessar sjølv, vil den pedagogiske leiaren, anten det er rektor eller lærar, opparbeid og halde ved like evna til å gjera det,”* hevder hun (op.cit.:85). Hun ser på det å lede dialogiske prosesser i skolen innenfor en bakhtinsk forståelsesramme som en parallell til hva C.C.Wadel (1997) omtaler som produktiv pedagogisk ledelse. Vi kommer tilbake til en nærmere utdyping av Wadels syn på ledelse senere i oppgaven (jf.kap.5).

Dysthe peker på at ledere kanskje i større grad enn ”vanlige folk” har en tendens til å oppfatte seg (og bli oppfattet av andre) som meningsprodusenter. Dermed står de i fare for å redusere andre folk i organisasjonen til mottakere i stedet for å se på dem

som dialogpartnere og medprodusenter av kunnskap. Dette gjelder ledere på alle plan - i skolen er det like farlig enten det gjelder rektor eller lærer, hevder hun.

Vektleggingen av at det er ”vi” som skaper meningen, ikke enkeltindividet, utfordrer individsentreringen som ofte kommer til uttrykk i ledelseslitteraturen. I stedet for å rette oppmerksomheten mot egenskaper ved lederen, rettes oppmerksomheten mot samspeillet mellom lederen og den/de ledede. Rommetveit (1996) hevder at det dialogiske alternativet representerer et eksplisitt humanistisk, hermeneutisk basert alternativ til den amerikanske behavioristiske og informasjonsteknologisk inspirerte psykologien om ”the individual organism”. ”*Det å utvikle relasjoner til andre menneske som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men det blir selve grunnlaget som forståelse og læring bygger på,*” hevder Dysthe (op.cit.:81).

2.3.5 Relasjonsledelse og dialogen

Spurkeland (2004) definerer dialogen som den likeverdige og balanserte samtalen. Med likeverd menes her at samtalen tar sikte på å skape en opplevelse av likeverd og delaktighet hos de involverte. Han peker på at dialogen skiller seg fra diskusjonen og debatten som samtaleform ved at den er en vinn-vinn-samtale som ivaretar alle deltakerne. De andre to samtaleformene har i seg et element av kamp – de er vinn-tap-samtaler. Spurkeland (op.cit.) avgrensar dialogen til å gjelde muntlig kommunikasjon mellom to eller flere parter. Han betegner dialogen som den viktigste ferdigheten som ledere må beherske. Han trekker fram ulike aspekter ved dialogen som får betydning i et ledelsesperspektiv:

- Dialog er maktdeling, en utstrakt delegering av tillit og risikovillighet.
- Dialog er å vise indre styrke. Styrken til en leder dreier seg om å ha tilstrekkelig kontroll til å se helheter. En tett dialog avklarer roller i samarbeidsforhold.
- Dialogen er full av spørsmål. Den undersøker andres meninger.
- Dialogen er full av invitasjon. Den formidler forventning om medvirkning fra den enkelte deltaker.

- Dialogen gir bekreftelse.
- Dialogen leter etter felles virkelighetsoppfatning.
- Dialogen skaper eierskap til mål og planer.
- Dialogen er redskap for læring. Enkeltmennesker utvikler seg gjennom felles erfaringer og dialog. Dette er en forutsetning for at organisasjoner lærer.

Spurkeland karakteriserer dialogen som fugemassen i miljøet. Den kan binde sammen og skape enighet basert på felles interesser, og den er helt nødvendig i organisasjoner som jobber mot felles mål. Dialogen er garantien for demokratisk medvirkning og samspill i samfunnet. Den gir mulighet for å påvirke og skape oppfatninger og konklusjoner. ”Den er selve arbeidsforma i alle demokratier,” hevder han (op.cit.: 67).

2.3.6 DLK-lederskapet og dialogen

Den svenske ekspertgruppen har et sterkt fokus på dialogens betydning for at lederen skal kunne realisere demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Den nevnes ofte i rapporten, og den fremstår nærmest som fellesnevneren for de ulike aspektene av DLK-lederskapet, et verktøy som setter lederen i stand til å utøve god ledelse. Det heter bl.a.: ”En betydellesfull del i det demokratiska lederskapet är därför dialogen...f.f.” (Utbildningsdepartementet 2002:11). ”Dialog och kommunikation är grundläggande i en lärande organisation...” (op.cit.:26). „Det kommunikative ledarskapet innebär ett ansvar för rektor att skapa möjligheter för dialog om skolans uppdrag och rektors vision om skolans utveckling (op.cit.:11).

Disse utsagnene forteller imidlertid ikke noe annet enn at dialogen er viktig. Et spørsmål som melder seg, er hva slags dialog den svenske ekspertgruppen legger til rette for. Er det den tradisjonelle, konsensusorienterte dialogen, eller finner vi trekk av den bakhtinske dialogen som åpner for det flerstemmige og flertydige?

Vi finner flere beskrivelser av dialogen i rapporten. Noen av dem fungerer nærmest som definisjoner. Jeg nevner noen:

”... dialogen, det ömsesidiga samtalet, et samtal där man talar med och lyssnar til varandra, tar til sig argument, och respekterar andras tankar. I dialogen finns inga givna sanningar. Det blir ett sätt att utifrån olika perspektiv tillsammans finna lösningar” (op.cit.:11).

”Dialogen innebär att fördjupa sin förståelse av andras tankar och idéer. Att sätta sig in i och förstå någon annans perspektiv innebär en utmaning av de egna föreställningarna och att arbeta med sitt lärande” (op.cit.:26).

”Dialogen är mer enn ett sätt att komma fram til lösningar på problem i verksamheten. Dialog innebär att utgå från ett förhållningssätt der en objektiv sanning inte råder. Istället gäller att flera sanningar kan finnas beroende på vilket perspektiv man utgår från. Den ena sanningen betraktas inte som mer rätt än den andra. Att sätta sig in i någon annans perspektiv påverkar det egna perspektivet och innebär alltid et lärande” (op.cit.:28).

Så langt synes jeg vi kan spore trekk av det bakhtinske perspektivet. Dette er idealer som gjelder dialogen i forbindelse med skolen som lærende organisasjon.

Gjensidigheten i dialogen vektlegges også i forholdet mellom rektor og skoleeier. *”I en ständig dialog samtalar rektor med den lokala styrelsen om vad som skjer på skolan, om framgång med olika utvecklingsprojekt likväl som om de problem som finns” (op.cit.:5).*

På noen områder slår imidlertid det autoritative ordet – dvs. monologen - gjennom. Det gjelder skolens oppdrag og verdigrunnlag og rektors visjon om skolens utvikling. F.eks heter det i rapporten at når den lokale ”styrelsen” har fattet overgripende beslutninger, føres disse videre til skolens ansatte gjennom en *”...direkt dialog (min understrekning) och i olika former av möten och webbaserad kommunikation”* (op.cit.:5). Jeg oppfatter *”direkt dialog”* som uttrykk for monolog. Rektor har et ansvar for å kommunisere skolens oppdrag og verdigrunnlag og sin egen visjon på en direkte måte til deltakerne i skolesamfunnet. Deretter er det rektors oppgave å legge til rette for en dialog om hvordan oppdraget og de grunnleggende verdiene skal

omsettes til praksis. Dette er vesentlige elementer i det styringssystemet som skal gjøre de svenske rektorene til ”*Lärande ledare*.”

Gjennomgangen av dialogen har nå brakt oss over til temaet ledelse. I det følgende vil jeg gå å nærmere inn på fenomenet ledelse med et spesielt fokus på ledelse som legger vekt på dialog, relasjoner og læring.

3. Ledelse

Ledelse er langt fra noe entydig begrep. Ulike fag og ulike ideologier og styringssystemer har ulike oppfatninger av hva ledelse innebærer og hvordan begrepet kan defineres. Det er ingen felles hierarkisk oppbygning av temaene/fenomenene innen dette fagfeltet; det er heller slik at et utall av retninger, teorier og modeller lever sine liv side om side. Noen springer ut av en felles kilde som de har videreutviklet seg fra, andre har lite eller ingenting med hverandre å gjøre annet en at de omhandler ledelse.

På grunn av mangfoldet og bredden i feltet ledelse, er det en utfordring å finne en god struktur på presentasjonen av teoristoffet. Som en konsekvens av dette, velger jeg å presentere teorier om ledelse i to hovedkapitler. Kapittel 3 omhandler ledelse generelt. Kapittel 4 omhandler ledelse i skolen. Det er ikke skarpe skiller mellom de to hovedområdene, og noen av temaene hører hjemme i begge sammenhengene. Det gjelder for eksempel demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Jeg har valgt å presentere disse temaene i kapittel 4 ettersom de springer ut av DLK-lederskapet, en ledelsesmodell som er utviklet spesielt med tanke på ledelse i skolen.

Jeg anlegger et relasjonelt perspektiv på ledelse, hvilket samsvarer med det ledelsesperspektivet som ligger til grunn for SOL-prosjektet. Jeg vil presentere et knippe av ledelsesteorier som fremhever forskjellige aspekter ved relasjonell ledelse (bl.a. Lillejord og Fuglestad 1997; C.C.Wadel 1997; Dysthe 1997, Møller 1996, 1997 og 2004; Eriksen 1999; Spurkeland 2004 og Skivik 2004). De ulike ledelsesteoriene er redskap for meg i analyseprosessen.

3.1 Definisjoner

Eriksen (1999) peker på at det ikke er enkelt å finne en uttømmende, operasjonell definisjon av begrepet ledelse. Det er vanskelig å skille ledelse fra andre aktiviteter i en organisasjon, hevder han. ”*På sett og vis utøves ledelse hele tiden av alle. Hver*

enkelt i en organisasjon er leder på et eller annet område og for et eller annet formål” (op.cit.:136).

Leithwood og Riehl (ref.i Møller 2004) argumenterer for at det finnes en felles kjerne i de fleste definisjoner. Den omhandler to funksjoner: *”Ledelse handler om å gi retning og utøve innflytelse” (op.cit.:49).*

SOL-prosjektet tar utgangspunkt i følgende to definisjoner av begrepet ledelse:

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

”Ledelse må forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonene omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Formell skoleledelse blir dermed et spørsmål om relativ makt til forskjell fra absolutt makt” (Lundgren 1986).

Dette blir også mine hoveddefinisjoner. Jeg kommer imidlertid til å presentere flere definisjoner av ledelse når jeg går nærmere inn på de ulike teoriene.

3.1.1 Ledelse – lederskap

I og med at jeg har tatt utgangspunkt i en svenskspråklig tekst – *Lärande ledare* (Utbildningsdepartementet 2002) – blir begrepet lederskap hyppig brukt i min masteroppgave. Det skaper behov for å se nærmere på ”ledelse” og ”lederskap”. Er det to identiske begreper med den forskjell at det ene brukes i det svenske språket (ledarskap) og det andre i det norske (ledelse), eller er det også semantiske forskjeller mellom dem? På svensk brukes også ordet ”ledning”.

Berg (1990:52) gjør følgende distinksjon mellom ”ledning” og ”ledarskap”: *”Ledning handlar om funktioner medan ledarskap avser personen/ personerna som utövar ledningsfunktioner.”*

I Norge er det vanlig å bruke ”ledelse” både om funksjonen og personen/personene som utøver funksjonen. Bokmålsordboka (1986) definerer ”ledelse” som det å lede (føre, gi en viss retning, styre, stå i spissen for, ha en viss autoritet). ”Lederskap” defineres som a)oppgave, b)evne som leder.

Jeg har funnet at begrepet ”lederskap” blir brukt av flere av de norske forfatterne jeg har studert i forbindelse med denne oppgaven (bl.a. Eriksen 1999, Møller1996 og Spurkeland 2004).

Eriksen (1999) definerer lederskap slik: *”Lederskap er en mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon, og rettet mot – gjennom kommunikasjonsprosessen – oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål* (Tannenbaum, Weshler and Masaryk 1961 i op.cit.:134).

Spurkeland (2004) bruker ”lederskap” i betydningen ”evne som leder”:

”Relasjonsledelse handler om lederskap,” hevder han (op.cit.:15). Han utdyper utsagnet slik: *”Lederskap utvikles når klokskap, kunnskap og atferd forenes til et overbevisende grep på lederrollen”* (op.cit.:15). Lederskap forutsetter modenhet, livserfaring og livsvisdom. Ut fra hans erfaring finner man sjelden lederskap hos unge mennesker. Nelson Mandela og Dalai Lama fremholdes som eksempler på lederskap. For Spurkeland er lederskap et ord med sterk positiv ladning. Han bruker det nærmest som et ideal for ledelse.

Jeg kommer til å bruke både ”ledelse” og ”lederskap” i denne rapporten/ oppgaven. I hovedsak vil jeg bruke ”ledelse”, men jeg vil bruke ”lederskap” der det faller naturlig, for eksempel i forbindelse med omtalen av DLK-lederskapet eller der forfatterne jeg viser til, bruker det.

3.2 Hvem er ledere?

Mye av ledelsesforskningen har vært opptatt av formelle ledere, hva de gjør, deres lederstil, deres personlighet og hvilke roller de må fylle. For eksempel har

amerikansk og engelsk ledelsesforskning i stor grad dreiet seg om hvordan ledere oppfatter seg selv og hvordan medarbeiderne oppfatter sine ledere (Ottesen og Møller 2005). En slik tilnærming til ledelse har også vært vanlig i skolen.

Tobiassen (1997) trekker fram at ledelse i skolen lett blir oppfattet som synonymt med rektor som leder. Rektor vil alltid være sentral når en diskuterer ledelse i skolen, men ledelse er mer enn dette. Tobiassen konkluderer med at ved å innføre et skille mellom formelle ledere og ledelse, får vi tydeligere fram at ledelse er noe annet og mer enn det formelle ledere gjør.

Han ser på ledelse som en prosess som innebærer et relasjonelt forhold mellom leder og ledede, og der alle til tider utøver ledelsesfunksjoner. Man behøver ikke å være en formell leder for å utøve ledelse. *”Alle som arbeider i skolen har erfaring med at mange kolleger utfører ledelsesfunksjoner uten å være i formell lederposisjon. Her tenkes ikke så mye på forholdet til elevene der lederrollen er helt klar, men mer på initiativ, deltakelse i diskusjoner og gjennomføring av tiltak som angår deler av eller hele skolen. Eksempler kan være endringsforslag, organisering av arrangementer eller gjennomføring av utviklingsprosjekter”* (op.cit.:100).

C.C.Wadel (1997) er opptatt av å utnytte de menneskelige ressursene i organisasjonen for å få til utvikling. Han ser betydningen av å stimulere til ledelse nedenfra. *”Skal nyskapende arbeid koma i gang på grasrota, må ein tenkja minst like mykje i organiske vekstmodellar som i bråe skifte der nye intensjonar og arbeidsmåtar kjem som påbod ovanfrå,”* hevder Wadel (op.cit. s.57). Det blir av stor betydning å utnytte de menneskelige ressursene som finnes i organisasjonen, og kulturen, delkulturer, uformelle fellesskap og samarbeidsrelasjoner i organisasjonen blir viktige premisser for organisasjonslæringen. *”Refleksjon over erfaringar i eigen organisasjon, klargjering av verdiar og siktemål, arbeid med felles forståing av oppgåver og roller vert viktige delar av endringsarbeidet”* (op.cit.:57).

Jeg tar med meg dette utvidete ledelsesbegrepet i mitt videre arbeid med masteroppgaven. Jeg fastholder imidlertid at det er de formelle lederne som er målgruppe for undersøkelsen på Bakke videregående skole.

3.3 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

I dette kapitlet skal vi se nærmere på ulike aspekter av det relasjonelle lederskapet. Jeg vil presentere et utvalg forskere som alle vektlegger og utdyper det relasjonelle aspektet ved ledelse. Disse forskerne anvender litt forskjellige betegnelser på fenomenet. Noen snakker om ledelse i et relasjonelt perspektiv (Fuglestad og Lillejord 1997), andre kaller det relasjonsledelse (Spurkeland 2004) eller relasjonell ledelse (Skivik 2004). Jeg oppfatter at de er varianter over et felles tema som dreier seg om bl.a. samhandling, prosess, dialog og kultur (Lillejord og Fuglestad 1997).

Lillejord og Fuglestad (op.cit.:7) definerer begrepet ledelse slik: *”Ledelse kan altså forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen.”* Ledelse i et relasjonelt perspektiv dreier seg om en prosess der både de formelle lederne og de som blir ledet, deltar. *”Det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer,”* hevder de videre (op.cit.:3). De er opptatt av at et slikt relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse på sett og vis utfordrer den individorienterte og managementpregete oppfatningen av ledelse som i stor grad styres av mål-middel-tenkning. De understreker at dialogen spiller en sentral rolle innenfor dette ledelsesperspektivet. Den er grunnleggende i menneskelig eksistens og som kommunikasjonsform, hevder de.

C.C.Wadel (1997) er også opptatt av det relasjonelle og prosessuelle perspektivet på ledelse. *”Ledelse forstås som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i”*, hevder han (op.cit.:39). Han vektlegger behovet for å skille mellom

ledere, hva formelle ledere gjør og ledelse. Videre peker han på at ledelse foregår på alle nivåer innen en organisasjon. ”Ledelse som utøves på høyere nivåer, er som oftest avhengig av den ledelsen som utøves på lavere nivå”, hevder han (op.cit.:40).

Eriksen (1999) utdyper det relasjonelle aspektet ved ledelse ved å fremheve at ledelse dreier seg om forholdet mellom aktører som er avhengige av hverandre for å få noe gjort. Han trekker eksplisitt fram maktdimensjonen. ”Ledelse er en relasjon mellom aktører, hvor noen er i posisjon til å influere på andres atferd. Ledelse som makt involverer derfor et hierarkisk element. Noen står over andre og har mulighet til å påvirke deres handlingsvalg” (ibid: 136). Han viser bl.a. til Yukl (1981) som definerer ledelse som evnen til å influere på underordnetes atferd.

Jorunn Møller leder det norske SOL-prosjektet. Gjennom mange bøker og artikler om ledelse (bl.a. Møller 1996, 2004 og 2005) har hun utdypet det relasjonelle perspektivet på ledelse. Møllers teoretiske tilnærming til forskningsfeltet er forankret i kritisk hermeneutikk, og dette perspektivet kommer også til uttrykk i hennes syn på ledelse. Hun går utover den sosialpsykologiske tilnærmingen som bl.a. Fuglestad (1997), C.C. Wadel (1997) og Dysthe (1997) står for når de fokuserer på relasjoner og gjensidig påvirkning mellom aktører. Møller er i tillegg opptatt av relasjonene mellom aktører og strukturer og at de sosiale og materielle strukturene er i interaksjon med hverandre. Med strukturer forstår hun bl.a. historiske, kulturelle og politiske rammer som omgir og setter grenser for virksomheten. Møller er som vi allerede har sett hos Eriksen (1999), opptatt av maktaspektet ved ledelse. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Berg (1999) har anskueliggjort et tilsvarende syn som det Møller står for, i den såkalte friromsmodellen. I denne modellen synliggjør han hvordan rektor utøver ledelse i et relasjonelt forhold til skolens ytre grenser og indre genser. De ytre grensene, dvs. den skolevirksomhet som er godkjent av det offentlige, er styring ”av” skolen, hevder han, mens de indre grensene, den tradisjonelle virksomheten, er styring ”i” skolen. Mellom disse to grensene finner vi frirommet, det vil si det uutnyttede handlingsrommet. Berg har et spesielt fokus på skolekulturen. Han

karakteriserer skolekulturen som nøkkelen til skolens utvikling. ”*Kunnskap om yttre (innhämtat med hjälp av läroplananalys) och inre (analys av skolans kultur) gränser ger i sin tur kunnskap om det outnyttjade handlingsrymmet, dvs utrymmet för lokal skolutveckling*” (Berg 1991).

Når jeg senere i oppgaven analyserer ledelsesstrategiene på Bakke videregående skole, legger jeg Møller og Bergs vide relasjonelle perspektiv til grunn.

3.4 Sosial identitetsteori – å lede grupper

I min søken etter relevant teori som kunne bidra til å øke forståelsen av de informasjonene som fremkom under intervjuene på Bakke, fattet jeg interesse for en artikkel av organisasjonspsykologene Rise og Einarsen (2002) med tittelen *Å lede er å lede grupper: Sosial identitetsteori og ledelse*. Mitt behov var å finne teori som kunne forklare den utstrakte bruken av ”vi” blant informantene våre. Ettersom pronomenet vi uttrykker at den som bruker det, tilhører en gruppe på to eller flere, fant jeg det interessant å se undersøke nærmere hva fenomenet grupper kan bety i en ledelsessammenheng.

Rise og Einarsen (op.cit.) definerer lederskap som den prosess som gjør at medlemmene i en gruppe bidrar til realiseringen av en felles målsetting. Det som er karakteristisk for ledere, hevder de, er at de antas å kunne påvirke andre i gruppen i større grad enn de selv blir påvirket. Videre retter de oppmerksomheten mot at ledere blir påvirket av de grupper de inngår i og er satt til å lede. ”*Spørsmålet blir da i hvilken grad og på hvilken måte påvirker grupper og de prosesser og aktiviteter som foregår i gruppene, gruppens ledere, deres atferd og deres effektivitet?*” (op.cit.:147).

De hevder videre at tradisjonelle lederteorier i liten grad har vært opptatt av forholdet mellom ledere og de grupper de skal lede. Det har vært vanlig å fokusere på lederens personlighet, lederens atferd og lederstil, eventuelt på den situasjon som lederen og gruppen befinner seg i. Innen situasjonsbestemt ledelse har man til en viss grad rettet

oppmerksomheten mot de som blir ledet fordi medarbeidernes evner og ferdigheter danner utgangspunkt for lederens valg av lederstil.

Dagens organisasjoner er preget av et utall permanente og midlertidige, formelle og uformelle grupper. Det betyr at ledere i praksis leder grupper, ikke enkeltpersoner. Dette innebærer at ledelse i praksis er ledelse av grupper, og at ledere selv inngår i de grupper og virksomheter som de skal lede.

Forfatterne er opptatt av en nyere sosialpsykologisk teori om ledelse, kalt sosial identitetsteori (SIT). Innenfor denne teorien fremstår lederskap som en egenskap ved grupper og ikke ved individet (Turner & Haslam 2001 ref. i op.cit.). Det er i realiteten gruppen og de psykologiske prosesser som foregår i denne, som avgjør hvor akseptert og effektiv en leder blir. Psykologiske faktorer i gruppen styrer både hvem som blir leder (i den grad ledere velges eller vokser fram av seg selv), i hvilken grad en leder tillates å påvirke og endre gruppen, i hvilken grad en leder blir akseptert som leder, og hvor effektiv en leder vil kunne være, eller i det minste oppfattes å være.

”Hvorledes en leder lykkes eller mislykkes i sin streben etter å påvirke og styre sine medarbeidere, er i følge SIT avhengig av i hvor stor grad de som skal ledes, har en sterk gruppetilhørighet. Finnes det en sterk gruppetilhørighet, vil en leder som er svært lik de andre medlemmene på viktige kriterier, og gjerne typisk for det gruppen står for, ha best mulighet for å lykkes” (op.cit.:151-152).

Grunnlaget for vellykket lederskap er avhengig av kvaliteten på forholdet mellom lederen og andre gruppe-medlemmer. Dette synet støttes av de såkalte transaksjonelle lederskapsteoriene (Hollander 1985 i op.cit.). Hollander hevder at forhold ved gruppe-medlemmene er like viktige som forhold ved lederen når det gjelder å forklare effektivt og vellykket lederskap. Lederne kan ikke bare ”dumpe” inn i en gruppe og vente at medlemmene skal akseptere dem. Først må lederen bygge opp troverdighet gjennom å vinne medlemmenes støtte og respekt . Hollander kalte dette for ”idiosynkratisk kreditt”. Begrepet referer til den oppsamlede legitimitet, troverdighet , støtte og respekt den enkelte leder har bygd opp hos sine medarbeidere. *”Jo, mer slik kreditt den enkelte leder har, desto mer radikale endringer kan lederen foreslå,*

og desto mer kan lederen tillate seg å bryte de normer og spilleregler som til nå har vært gjeldende i gruppen. Graden av "idosynkratisk kreditt" en leder har, kan derfor sees på som en indikator på hvor vellykket lederen kan bli i å påvirke gruppen" (op.cit.:150). Hollander hevder at lederen kan skaffe seg denne form for legitimitet på tre måter:

- ved å være valgt eller ønsket av gruppen. En valgt leder har større legitimitet enn en som er utnevnt av noen utenfor gruppen
- ved å ha og synliggjøre relevant kompetanse i å oppfylle gruppens målsetting.
- ved å identifisere seg sterkt med gruppen

I sosial identitetsteori (SIT) understrekes det at lederskap først og fremst er en egenskap ved grupper og ikke ved individer. I følge SIT er lederskap noe som vokser ut av og er skapt av generelle gruppepsykologiske prosesser, deriblant dannelse av normer.

Hvorvidt en leder lykkes eller mislykkes i å påvirke og styre sine medarbeidere, er i følge SIT avhengig av i hvor stor grad de som skal ledes, har en sterk gruppetilhørighet. Finnes det en sterk gruppetilhørighet, vil en leder som er svært lik de andre medlemmene på viktige kriterier (og gjerne typisk for det gruppen står for) ha best mulighet til å lykkes. Ledere som på en tydelig og adekvat måte gir uttrykk for det gruppen står for og mener er viktig, vil få stor innflytelse over gruppen og dens medlemmer. Slike ledere vil også bli opplevd som karismatiske ledere med gode personlige egenskaper.

Hovedpoenget i teorien er at i det øyeblikk man ser seg selv som tilhørende en gruppe eller type mennesker, og samtidig vurderer at en eller flere andre personer ikke tilhører denne gruppen, har man mentalt opprettet to grupper: "inngruppen" som en selv tilhører og "utgruppen" som de(n) andre er en del av. Dette gir oss en identitet "oss" til forskjell fra "dem". Dette får konsekvenser for hvordan vi tenker og handler, både i forhold til egen gruppe og i forhold til andre grupper og mennesker.

Gjennom skillet mellom ”inngruppe” og ”utgruppe” klargjøres et viktig og sentralt problem for lederskapsteorier, nemlig skillet mellom innflytelse og makt. Er forholdet mellom de ledede og lederen er preget av ”vi” eller ”de”? Er lederen innenfor eller utenfor? Dette er avgjørende for om lederen kan øve innflytelse eller må utøve makt. I den grad lederen oppleves som en av ”oss”, vil den enkelte medarbeider lettere la seg påvirke; lederen øver innflytelse. *”I den grad vi vurderer lederen som tilhørende en utgruppe (de andre), må han eller hun ty til makt for å påvirke oss,”* hevder Rise og Einarsen (op.cit.;152).

Jeg kommer tilbake til Rise og Einarsens synspunkter i analysen av intervjudataene.

3.5 Relasjonsledelse

Jan Spurkeland (2004) har mangeårig erfaring fra arbeid med lederutvikling i Norge, og hans tilnærming til ledelsesfeltet gjennom boken om relasjonsledelse har et klart praktisk siktemål. Han representerer et human-relationperspektiv i synet på ledelse, og inspirasjonen fra Carl Rogers er uttrykt eksplisitt.

Teorien om relasjonsledelse bygger på to hovedpremisser:

1. Bevisstheten om avhengighet
2. Bevisstheten om relasjonelt mot

Med avhengighet forstår Spurkeland betydningen av et aktivt og kreativt samarbeidsforhold til menneskene i den settingen en befinner seg i. Det er den positive avhengigheten han snakker om: *”Avhengighet må ikke betraktes som begrensninger og hemske, men som mulighetens virkelighet i en større verden”* (op.cit.:42).

Spurkeland antar at bevisstheten om avhengighet blir mer naturlig og nødvendig i neste generasjon, som et viktig grunnlag for å finne sin plass i arbeidslivet. Lederens oppgave blir å knytte bidragsyterne tettere sammen og få dem til å dra lasset sammen.

”Skjebnefellesskapet gjør at relasjonskompetansen settes på prøve,” hevder han (op.cit.:41).

Det andre viktige premisset i relasjonsledelse er bevisstheten om mot. Med mot menes evnen til å møte mennesker ansikt til ansikt. Det gjelder mot til å møte mennesker i åpen dialog, både de som er positivt innstilt og de som i utgangspunktet ikke alltid vil en vel. Det gjelder mot til å takle konfliktsituasjoner og mot til å stå fram med egne svakheter. Relasjonelt mot går på ren psykisk styrke og vilje til å møte andre mennesker, hevder Spurkeland. ”Relasjonelt mot er mobilisering av en indre kraft for å gå inn i vanskelig samtaler, konflikthåndtering og lignende krevende relasjoner” (op.cit.:42).

”Relasjonsledelse er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rollen blir integrert i et større samspill,” hevder Spurkeland (op.cit.:37). Han referer Rogers som er svært opptatt av at personlig kraft og styrke utløses ved en menneskeorientert lederstil. Gjennom deling av makt øker en leder sin innflytelse.

Relasjonsledelse bygger på et positivt menneskesyn. Man antar at medarbeiderne ønsker å bidra og gjøre sitt beste for å nå bedriftens mål. Spurkeland presenterer relasjonsledelse som en menneskeorientert ledelsestilnærming som retter seg inn mot å påvirke likeverdige mennesker. Ledelse dreier seg om å skape resultater ved å påvirke andre, hevder han: ”Å lede er å være i en aktiv relasjon til noen du har lederansvar for” (op.cit.:20).

Spurkeland er opptatt av at begrepet ledelse trenger et nytt innhold i vår tid fordi unge mennesker med erfaringer fra demokratiet i utdanningssystemet, har forventninger om medvirkning og involvering. Påvirkningen kan skje gjennom at lederen deler makt med de som ledes og dermed øker deres innflytelse. ”Ved å dele makt viser du tillit, og du får tillit som gjenytelse,” (op.cit.:11).

Relasjonsledelse handler om lederskap, hevder Spurkeland. Hans utdyping av begrepet lederskap er nevnt tidligere i dette kapitlet.

Relasjonsledelse er personlig påvirkning; lederen må være bevisst på sin egen påvirkningsevne. Dersom det skal bli en levende, aktiv relasjon mellom partene, må det skje en gjensidig påvirkning. Relasjonsledere skal selv utvikle seg i samspillet med andre. Når relasjonene er på plass, trengs det lite ledelse. Relasjonsledelse er mer innflytelse og mindre kontroll. Gode relasjoner gir et godt grunnlag for å skape noe nytt og grensesprengende, de reduserer angst, og de bidrar til å forebygge og redusere konflikter.

Relasjonsledelse dreier seg om å redusere byråkratiet gjennom mindre behov for kontroll og ved å gi den enkelte større ansvar og myndighet (empowerment).

Spurkeland hevder at relasjonsledelse har en klar forretningsmessig hensikt. Relasjoner bygges for å konkurrere med de beste og løse de oppgaver som bedriften har satt seg som mål. Dialogen er redskapet som bidrar til å skape felles retningsfølelse. *”Dialogen er den levende arenaen for forretningsutvikling så vel som for enkeltmenneskets utvikling,”* hevder han. *”De som mestrer dialogen, kan få store forsprang på konkurrenter”* (op.cit.:51).

Spurkeland viser til McGregor (1960) som hevdet at mennesket var viktigere enn noen andre ressurser som bedriftene rår over. De skal motiveres til å bruke og utvikle sin kompetanse, kontroll blir av underordnet betydning (Teori Y). Medarbeidere med høy kompetanse skal ikke styres og dikteres, men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse.

Den viktigste relasjonelle ferdigheten, hevder Spurkeland, er dialogen. Jeg har allerede gjort rede for Spurkelands syn på dialogen som nøkkelverktøyet innen relasjonsledelse.

Vi har nå sett på ulike sider ved ledelse som et generelt fenomen med et spesielt fokus på det relasjonelle perspektivet. Jeg oppfatter at de synspunktene det her er gjort rede for, kan gjelde for ledelse i ulike typer organisasjoner, også i skolen. Jeg har imidlertid valgt å rette et spesielt blikk mot skolen som organisasjon og de mulige særtrekk som knytter seg til ledelse i skolen. Det blir temaet for det neste kapitlet.

4. Ledelse i skolen

Når jeg har valgt å skille ut ledelse i skolen som et eget ledelsesområde, er det flere grunner til det. Dels er det gjort av praktiske grunner for å finne en struktur som presenterer ledelsesteorien i denne oppgaven på en oversiktlig måte, dels for å vise at skolen har noen særtrekk som skiller den fra andre typer organisasjoner. Dette kan ha implikasjoner for ledelse i skolen. I dette kapitlet vil jeg innledningsvis ta for meg noen av disse særpregene og peke på enkelte utfordringer som følger av dem. Jeg vil imidlertid understreke at de trekk ved ledelse som behandles i dette kapitlet, også kan gjelde for andre organisasjoner. Det gjelder for eksempel både temaene makt og pedagogisk ledelse. Når jeg har valgt å behandle dem i tilknytning til skolen, er det fordi det er ledelse av endringsprosesser i skolen som er mitt hovedanliggende i denne oppgaven.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for DLK-lederskapet som eksempel på en modell for utøvelse av ledelse i skolen. Jeg utdyper de ulike aspektene av dette lederskapet med relevant teori.

Fuglestad (1997) hevder at ledelse i skolen kan drøftes fra mange synsvinkler. For eksempel er både rektorrollen og organisasjonskulturen viktige faktorer som virker inn på ledelsesprosessen. Grovt sett kan man skille mellom ledelse ovenfra og ledelse nedenfra. Gjennom reformene på 80- og 90-tallet har sentrale myndigheter understreket rektors rolle som initiativtaker til pedagogisk utviklingsarbeid som er i tråd med de nasjonale, målstyrte læreplanene. Erfaringen har vist oss (bl.a. evalueringen av Reform 94) at skolen ikke har gjennomgått de endringene som var forventet av den.

Lillejord (2003) peker på at endringer i de tradisjonelle autoritetsstrukturene i samfunnet får konsekvenser for utøvelse av ledelse. Vante måter å lede på blir utfordret i vår tid som i økende grad kjennetegnes av at ansatte har spesialkompetanse. Dette gjelder særlig skolen som er en typisk kunnskapsbedrift

med høyt utdannet personale. ”*Lederutfordringen blir å finne ut hvordan den enkelte kan bruke sin kompetanse på best mulig måte, og å få høyt kompetente medarbeidere til å arbeide sammen om komplekse oppgave*” (op.cit.:12). Dette blir særlig viktig i tiden som kommer når vi skal utvikle skolene som lærende organisasjoner (jf. St.meld.30).

4.1 Særpreget ved skolen

Skolen som samfunnsinstitusjon forutsetter en annen form for organisasjon med formalisert medlemskap for å få arbeidet gjennomført. Møller (1996) omtaler skolens særpreget slik: ”*Som organisasjon er skolen preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessekonflikter, uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper*” (op.cit.:101). Videre hevder hun at jo mer kompleks en organisasjon er, og jo større grad av arbeidsdeling det er blant medlemmene, desto større behov er det for samordning av handlingene. Det er den formelle lederen som har et spesielt ansvar for slik samordning.

Skolen er på den ene siden et forvaltningssystem organisert som et hierarki med lovregulerte myndighetsområder og med rektor som styringssubjekt. På den andre siden kan skolen beskrives som et profesjonelt system med en relativt flat organisasjon og med et personale som både har høyere utdanning og i lang tid har hatt faglig autonomi innenfor sentrale deler av den pedagogiske virksomheten. Atferden til den enkelte reguleres av internaliserte normer og verdier i organisasjonen dvs. av skolekulturen (op.cit.).

4.2 Myndighetenes syn på ledelse i skolen

Føringer fra myndighetene i senere år har fremhevet pedagogisk ledelse som den viktigste oppgaven for skolelederen. I *Skuleleing mot år 2000* (KUF 1996) rettes oppmerksomheten mot skolelederen som pedagogisk leder med ansvar for å sikre læring og fornyelse i organisasjonen. Til forskjell fra føringene fra svenske

skolemyndigheter i tilsvarende sak, formulerer ikke de norske skolemyndighetene ferdige løsninger på denne utfordringen. Møller (1997) oppfatter dette som uttrykk for at rektor i norsk sammenheng, er tiltenkt en produktiv pedagogisk lederrolle (jf. 5.3).

St.meld.nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* har et sterkt fokus på å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Stortingsmeldingen omtaler skolelederens betydning for å lykkes med å skape kultur for læring i skolen slik: ”*Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål... All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten*” (op.cit.:26-27).

4.3 Pedagogisk ledelse

Lillejord og Fuglstad (1997) definerer pedagogisk ledelse som den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. De fokuserer på de relasjonelle sidene ved pedagogisk ledelse i skolen og fremhever betydningen av å øke forståelsen for at dette kan bidra til å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur i organisasjonen. ”*En slik innovasjonsorientert læringskultur kan blant annet utvikles gjennom nyetablering av læringsforhold og læringsystemer , og ved å skape arenaer for refleksjon over egne organisasjonserfaringer*”, hevder de (op.cit.:7).

Wadel (1997) har en lignende forståelse av pedagogisk ledelse. Denne typen ledelse dreier seg om initiering og ledelse av læringsprosesser, utvikling av læringsforhold og oppbygging av læringsystemer. Pedagogisk ledelse står sentralt i å utvikle, vedlikeholde og endre en organisasjons læringskultur, hevder han.

Han skiller mellom to former for pedagogisk ledelse, *produktiv* og *reproduktiv* pedagogisk ledelse. *Reproduktiv pedagogisk ledelse* innebærer at lederen legger vekt på ferdige løsninger som skal læres. Den lærende skal lære til seg og ikke fra seg.

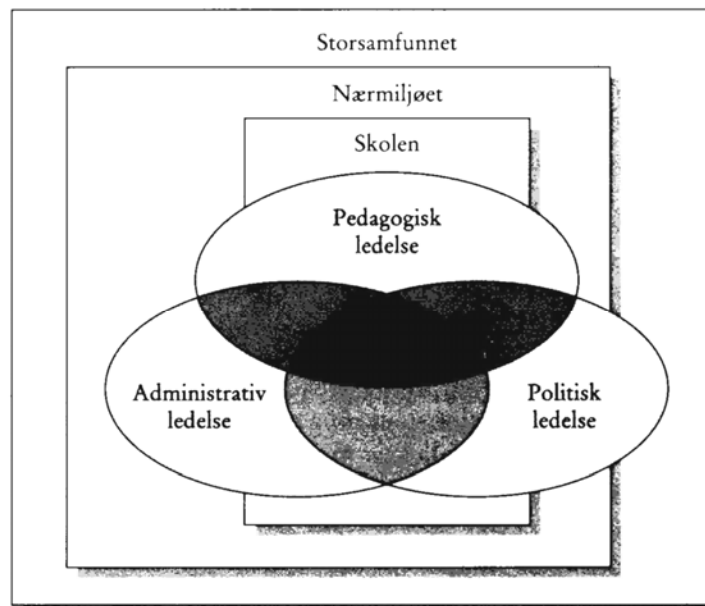
Wadel peker på faren for at en reprodutiv læringsprosess lett kan få preg av indoktrinering og at forholdet mellom lederen og den ledede fremstår som formelle relasjoner.

Produktiv pedagogisk ledelse kjennetegnes av en spørrende holdning og evnen til å få i gang refleksjonsprosesser hos deltakerne. I slike prosesser deltar både lederen og de ledede, og begge parter lærer både til seg og fra seg. Utviklingen av selve læringsprosessen blir viktig, og det aller viktigste blir ”å lære å lære”. Her kjenner vi igjen det bakhtinske perspektivet som peker på at det er i dialogen mellom ulike parter at mening skapes, kunnskap blir utviklet og læring skjer.

Det relasjonelle forholdet mellom aktørene blir av avgjørende betydning. Det blir en viktig lederoppgave å skape grobunn for utvikling av respekt og tillit mellom deltakerne.

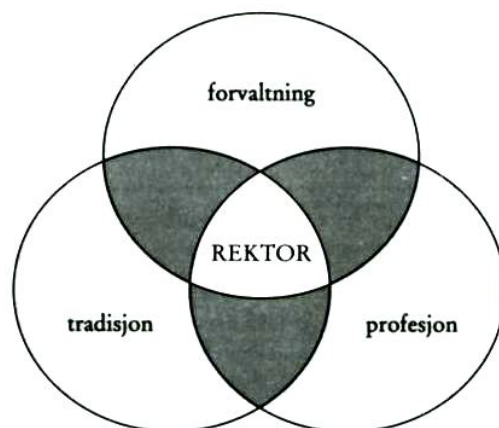
4.3.1 Ledelsesfunksjoner i skolen

Cuban (1988 ref. i Møller 1996) analyserer hva som er kjerneroller i rektors arbeid. Han skiller mellom ”*an instructional role, a managerial role and a political role*” og fremstiller disse rollene i et diagram som viser at rollene i større eller mindre grad overlapper hverandre. Cuban anser at personalomsorg inngår som en del av alle de tre kjernerollene. Ledelse utøves innenfor en kontekst bestående av skolen, nærmiljøet og storsamfunnet. Møller (op.cit.) omtaler de tre delene av rektorrollen som administrativ, pedagogisk og politisk ledelse. Hun peker på at overlappingen i diagrammet mellom administrativ og pedagogisk ledelse tydeliggjør spenningen mellom forvaltning og profesjon. Politisk ledelse dreier seg om legitimering av skolens arbeid utad. Denne dimensjonen understreker et konfliktperspektiv på lederens arbeid, hevder Møller (op.cit.).



Figur 1 Ledelsesfunksjoner i skolen (Cuban 1988:83 i: Møller 1996:105)

Cubans modell retter oppmerksomheten mot det relasjonelle aspektet ved ledelse og hvordan makt- og kontrollrelasjoner etableres, opprettholdes og forandres. I tillegg spiller tradisjonen en rolle i denne sammenhengen. *”Tradisjonen som normativ kraft blir imidlertid implisitt i denne framstillingen, og en politisk dimensjon vil gripe inn i både den spenningen som eksisterer mellom forvaltning og profesjon, og i spenningen mellom disse to og tradisjonen,”* hevder Møller (op.cit.:105). Hun synliggjør rektors arbeid i dette spenningsfeltet slik:



Figur 2 Rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller:1996)

I følge Cuban er det ikke bare rektor som utøver de ledelsesfunksjonene som er beskrevet ovenfor. De gjelder også for lærere og skolesjefer.

Jorunn Møller (1996) peker på at den formelle ledelsesfunksjonen i skolen er både sammensatt og motsetningsfylt. Mange oppgaver konkurrerer om begrenset tid til ledelse i skolen. Møller fokuserer på gjensidigheten i påvirkning innenfor kulturen. Lederne formes selv av den kulturen de har ansvaret for å forme. *”Det betyr at kvaliteten på det arbeidet rektor gjør, er gjensidig avhengig av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør, og dessuten avhengig av arbeidet sentrale aktører på kommunalt nivå gjør,”* hevder hun (op.cit.:139).

4.3.2 Ledelse i et maktperspektiv

Vi har allerede sett av SOL-prosjektets ledelsesdefinisjoner (Sørhaug 1996 og Lundgren 1986) at makt er et sentralt element når det gjelder ledelse. Og vi har sett at Cuban (nevnt ovenfor) også trekker inn maktbegrepet når han utdyper det relasjonelle aspektet ved ledelse.

All ledelse trenger et maktgrunnlag, hevder Jorunn Møller (2004). Hun peker videre på at *”...makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet. Det forutsetter at tillit er til stede i organisasjonen. Dette er en*

kontinuerlig forhandlingsprosess og ikke noe som er gitt én gang for alle,” hevder hun (op.cit.:147).

De som er opptatt av relasjonell ledelse, kommer ikke utenom fenomenene makt og tillit, hevder Skivik (2004. *”At medarbeidere har tillit til lederen, og at lederen har den nødvendige maktbasen for å utøve press, sette makt bak sine beslutninger og pålegg, er helt sentralt for å øve påvirkning. Makt og tillit er ikke, slik det ofte fremstilles, polariteter, men forhold som på sett og vis er to sider av samme sak,”* hevder han (op.cit.:126).

Skivik viser til at maktbegrepet er negativt ladet i Norge; det gir derfor ikke positive assosiasjoner. Han referer til egne erfaringer med maktbegrepet fra sin praksis som lederutvikler. Det er ofte vanlig at ledere hevder at de ikke har makt, men innflytelse, det blir litt mer politisk korrekt. Skivik trekker et skille mellom innflytelse, autoritet og makt: *”Innflytelse er lederens mulighet til å påvirke situasjonen, autoritet er lederens fullmakt for påvirkning, og makt er å inneha mulighet for påvirkning gjennom bruk av sanksjon og belønning”* (op.cit.:129).

4.3.3 Makt, legitimitet og lojalitet

Max Webers (1990) byråkratiteori er sentral for å forstå makt i organisasjoner og institusjoner. Vi skal ikke gå inn på selve byråkratimodellen her, men hente ut noen av hans sentrale synspunkter på makt. Weber skiller mellom makt og herredømme. Han omtaler herredømme som et spesialtilfelle av makt som betyr å befale i kraft av autoritet. Makt blir da forstått som legitime relasjoner der noen styrer og andre blir styrt eller hersket over (Møller 2004). Selve maktbegrepet anvender Weber for situasjoner der legitimitet ikke spiller noen rolle. En slik begrepsbruk er imidlertid i strid med vår daglige bruk av maktbegrepet påpeker Møller (op.cit.). Hun anvender begrepet makt både om legitime og illegitime relasjoner.

Weber opererer med tre former for herredømme, det tradisjonelle, det legale og det karismatiske. Det tradisjonelle herredømmet har legitim makt i kraft av tradisjoner.

De ordninger som har vært fra tidligere, er de som gjelder. Det legale herredømmet har makt i kraft av lover. Dette er typisk for byråkratiet. Det karismatiske herredømmet baserer seg på herskerens person og nådegaver, og særlig magiske evner og det å ha ordet i sin makt; slik beskriver Møller (2004) det.

Legitimitet er et sentralt begrep for Weber. Det er uttrykk for autoritet. Autoritet handler om kommunikasjon og forventninger og fungerer best når den blir tatt for gitt. Grunnlaget for den legitime makten har endret seg over tid. *"I dag hviler ofte legitim makt på aktørenes gjensidige forståelse av normer som binder handlingene,"* hevder Møller (op.cit.)

Skivik (2004) kategoriserer fenomenet makt i baser og nevner noen eksempler på de respektive typene maktbaser:

Legitim/posisjonsmakt. Denne maktbasen er basert på legitim makt gjennom posisjon. Omgivelsene aksepterer makten som er gitt gjennom stillingen. Denne basen er betydelig svekket i vår tid, hevder Skivik.

Ekspertmakt. Denne typen makt er basert på kunnskap. I dagens samfunn er det allmenne utdanningsnivået høyt, og folk har mange muligheter til å skaffe seg kunnskap. Ekspertmakten er muligens blitt noe mindre med årene.

Belønningsmakt. Denne maktbasen bygger på at lederen har kontroll over belønning som kan deles ut når medarbeiderne når mål, etc. Det kan være ros, økonomiske belønninger, forfremmelse og lignende.

Tvangsmakt. Kunnskapen om at slik makt kan utøves, kan få medarbeidere til å handle i tråd med lederens anvisninger for å unngå straff.

Referansemakt. Denne typen makt baserer seg på identifikasjon eller beundring av en person. *"Denne makten er potent og er kanskje den viktigste maktbasen for ledere i dag,"* hevder Skivik (op.cit.:131).

Endringer i styringssystemet for skolen og i lov- og avtaleverk for det pedagogiske personalet, har skapt noen endringer for maktbasene i skolen. I og med innføringen av lokale lønnsforhandlinger og nye arbeidstidsavtaler for det pedagogiske personalet, har rektors muligheter for å utøve belønningsmakt økt. Dette er en endring som har skapt mange negative reaksjoner blant lærerne. Det har vært – og er fortsatt – stor motstand blant lærere mot at rektor skal kunne vurdere deres innsats - eller resultater – som grunnlag for mulig lønnsøkning.

Makt og tillit er uløselig knyttet til hverandre. Tillit fordrer makt, mens maktmisbruk svekker tillit. Makt blir ofte fremstilt som noe du tar, mens tillit er noe du blir gitt, hevder Skivik.

Vi finner lignende synspunkter hos andre teoretikere.

Møller (1996 og 2004) behandler fenomenet makt ut fra et kritisk hermeneutiske perspektiv. Hun viser til at en grunnleggende antakelse i denne tilnærmingen er at *”... vår tenkning om utdanning er påvirket av maktrelasjoner som er historisk og sosialt forankret. Skoler er formelle institusjoner som eksisterer med et bestemt formål i samfunnet, og det pågår en kamp om verdier i skolen”* (Møller 2004:23). *”De ulike oppfatningene vil reflektere det som foregår i storsamfunnet. Skoleledelse innebærer å plassere seg selv i den kulturelle kampen og ta bevisste valg”* (op.cit.:23). Hun retter oppmerksomheten mot hvordan aktørene i en gitt organisasjon opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de både kan påvirke strukturene og blir påvirket av dem. *”Makten til å igangsette og vedlikeholde en utviklingsprosess vokser fram i forholdet mellom mennesker og i den kulturen som utvikles lokalt på arbeidsplassen,”* hevder hun (1996:107).

Møller er tydelig inspirert av tre svenske forskere, Ljunggren, Lundgren og Berg, som har vært spesielt opptatt av makt-tillitsaspektet innenfor ledelsesfeltet. Ljunggren (1991) hevder at formell ledelse er et spørsmål om relativ makt i forhold til absolutt makt. Lundgren (1986) fokuserer på at ledelse dreier seg om å utøve makt og kontroll innenfor de rammer som organisasjonen gir.

Gunnar Berg (1990, 1991 og 1995) har gjennom sin forskning om skoleledelse satt Webers tenkning om makt inn i en skoletypisk kontekst. Berg er opptatt av spenningen mellom den juridisk bestemte legaliteten og den sosialt bestemte legitimiteten for ledelse. Makt innenfor forvaltningssystemet er knyttet til lovregulerte myndighetsområder som er akseptert av medlemmene i en organisasjon. Dette er det legale grunnlaget for ledelsen, det vil si styring ”av” skolen. Den formelle ledelsens makt i den profesjonelle delen av skolen må stadig fornyes. Her snakker man om lederens legitimitet. Disse to fundamentene – det legale og det legitime – er vesentlige faktorer – og premisser for rektors arbeid som leder (op.cit.).

4.3.4 Skolekultur som ramme for legitim makt

Historisk sett har skolekulturen i norsk skole vært preget av en ”skjult” eller ”taus” kontrakt for arbeidsfordeling og makt mellom ledere og lærere. Flere av rektorene som deltok i en undersøkelse om hvordan livet som skoleleder leves, erfares og fortelles (Møller 2004), har pekt på at av og til må tillitsforholdet faktisk kontraktfestes. ”*En skoleleder som prøver å ta mange pedagogiske initiativer, må være forberedt på å møte motstand fra noen grupperinger i personalet,*” hevder Møller (op.cit.:160). I det svenske SLAV-prosjektet, kartla Berg (1990a) skolelederens arbeid og arbeidsvilkår. Berg konkluderte med at det tilsynelatende eksisterte en ”usynlig kontrakt” mellom skoleledere og lærere. Lærerne legger premissene for hva slags ledelse rektor kan utøve i forhold til arbeidet i klasserommet; de ønsker stort sett ikke innblanding i det pedagogiske arbeidet, hevder Berg.

I dag har myndighetene satt opphevelsen av den tause kontrakten på dagsorden i og med at rektor i større grad enn tidligere er ansvarlig for å vurdere kvaliteten på opplæringen.

Berg (1999) har gjennom sine studier funnet at ledere som følger opp de statlige føringene og oppnår legitimitet sett fra myndighetenes side, ikke nødvendigvis oppnår legitimitet i personalet. Møller (2004) beskriver rektors situasjon i dette tilfellet som å ”*balansere på en knivsegg mellom makt og tillit*” (op.cit.:160).

Spenningen mellom det formelle oppdraget og de forventningene personalet har til ledelse, sier noe om hvilke vilkår skolelederen har for utøvelse av pedagogisk ledelse på den enkelte skole. ”*Den statlige legaliteten forutsetter at skolelederen har reelle muligheter til å påvirke lærernes og det øvrige skolepersonalets arbeid, ikke minst gjennom besøk i klassene og gjennom samtale. Når dette ikke er etablert praksis på skolene, vil det være vanskelig å oppnå aksept for denne type ledelse*” (Berg 1999).

Rektorene fra Møllers (2004) undersøkelse erkjenner i stor grad at de må tåle å leve i spenningsfeltet mellom tilslutning og motstand. De mener selv at de greier å opprettholde og utvikle tillitsrelasjoner på tross av mye uenighet i organisasjonen. De opplever at det er mulig å være uenig i sak og likevel ha tillit som person.

Balansen mellom makt og tillit er flytende og paradoksal. Hvis man ikke viser i praksis at man har makt til å stanse volden i organisasjonen eller sette grenser for uønsket praksis, kan man på sikt undergrave tillitsrelasjonen.(op.cit.).

Å utvikle tillitsforhold krever et kontinuerlig arbeid som involverer mye følelser. Tillit er ikke noe man opparbeider seg en gang for alle. ”*Den tilliten som lærerne gir sin skoleleder, må stadig reforhandles hvis de skal ha håp om reell innflytelse*” (op.cit.:160). Alle de norske rektorene som deltok i undersøkelsen, var opptatt av å etablere gode tillitsrelasjoner innad på egen skole. Det ble nærmest oppfattet som et nederlag å ta i bruk styringsretten. Det beste var å arbeide seg fram mot konsensus. Det blir viktig å spille på lag med de som ønsker utvikling, men dette må ofte gjøres med nennsom hånd; det ikke lett i norsk skolekultur å fremheve noen på bekostning av andre, sier Møller (op.cit.). Rektorene forteller om ulike strategier for å opprettholde tilliten, for eksempel skrittvis endringer, lirking eller klar arbeidsdeling. Dialogen mellom rektor og lærerne må holdes åpen om man skal oppnå og opprettholde tillit, hevdes det.

4.4 DLK-lederskapet

Jeg har allerede omtalt DLK-lederskapet – demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap - flere steder i oppgaven, og jeg har synliggjort hvordan mitt møte med dette ledelseskonseptet inspirerte og utfordret meg til å studere det nærmere. Hva var det ved dette ledelseskonseptet som fikk rektorer til å utbryte: ”*Nå får jeg endelig tid til å utøve pedagogisk ledelse*”? Kunne dette ledelseskonseptet være til hjelp for meg i mitt arbeid som rektor, og kunne det hende at disse lederskapsidealene lå til grunn for utøvelsen av ledelse på en skole som myndighetene anerkjente som god?

På slutten av 1990-tallet gjennomførte Statens skolverk som nevnt i innledningen, en kvalitetsgransking av skolelederens oppdrag i en desentralisert skoleorganisasjon. Konklusjonen var som tidligere nevnt, foruroligende. Skoleledere hadde på visse områder ikke gode nok forutsetninger til å lede det pedagogiske arbeidet. Det dreide seg ikke bare om skolelederne og deres mangelfulle kompetanse, det dreide seg også om skolen som organisasjon og styringssystemet i skoleverket. I Regjeringkansliets oppdragsbrev til ekspertgruppen heter det blant annet: ”*Organisationen för mål-och resultatstyrningen uppvisar brister på både kommun- och skolnivå. Ansvarsvägarna är otydliga. Skolans organisation har inte moderniserats i takt med att skolledaruppdraget förändrats*” (Utbildningdepartementet 2002:45). Videre i oppdragsbrevet slås det fast at rektors muligheter til å delta i det pedagogiske arbeidet må styrkes for at rektor på en tydelig måte skal kunne ta ansvar for barn og unges læring og utvikling gjennom hele systemet. ”*Onödig detaljstyrning bör tas bort för att verksamheten bättre skal kunna utnyttja sina resurser och arbeta systematisk med måluppfyllelsen*” (op.cit.:45).

I sluttordet til sin rapport uttaler den svenske ekspertgruppen følgende: ”*Det ledarskap som expertgruppen förordar är ett förändrat sätt att leda en skola. Dialogen, lärandet, kommunikationen och att bygga relationer kommer att vara viktiga kännetecken för framtidens ledare. Detta förutsätter självkänedom, empati och sosial kompetans. Det är viktig att alla i skolan i dialog kan nå en gemensam, fördjupad förståelse av uppdraget samt utveckla arbetsformer och arbetssätt för att*

förverkliga detta. Ett bra ledarskap skapar möten som inbjuder till dialog där alla tillåts att bidra med idéer om hur man på bästa sätt utvecklar verksamheten”
(op.cit.:44).

Modellen som ekspertgruppen foreslår, baserer seg på antakelsen om at oppdragsstyring er en bedre egnet styringsform i skolen enn målstyring. Jeg kan egentlig ikke se de helt store forskjellene mellom de to styringssystemene. Det heter for eksempel i rapporten at for å nå oppdragets mål, må mål- og resultatstyring som metode utvikles i kommunen. Styringsmodellen fremstår som lineær; den bygger på en styringskjede som fremstilles slik: mål – planlegging - gjennomføring – oppfølging – vurdering. Det er viktig at denne styringskjeden bevisstgjøres i skolen, heter det. Jeg oppfatter imidlertid at formålet med overgangen fra målstyring til oppdragstyring er å gi større frihet på skolenivå til å utforme skolens praksis – vel og merke slik at den er i tråd med oppdraget.

Modellen kan sees i et tosidig perspektiv:

1. som en foreskrivende modell for ledelse i skolen: demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap (DLK-lederskap) som et ideal for godt lederskap.
2. som en styringsstrategi: DLK-lederskapet er ”pensum” i den obligatoriske rektorsutbildningen i Sverige og retningsgivende for utøvelse av ledelse innen førskole, skole, fritidshjem og godkjente friskoler i Sverige.

Vi skal i det følgende se nærmere på hvordan de tre typene lederskap defineres og begrunnes i den svenske rapporten. Etter min oppfatning gir rapporten en ganske overflattisk beskrivelse av de tre typene lederskap. Jeg vil derfor utdype dem ved hjelp av annen relevant litteratur.

4.4.1 Demokratisk lederskap

Ekspertgruppen fastslår at skolens demokratiske oppdrag og læreplanenes verdigrunnlag er utgangspunktet for det demokratiske lederskapet. Dette forplikter både rektor og øvrige ledere så vel som de tillitsvalgte og tjenestemennene.

Rektors utfordringer i forhold til å utøve demokratisk ledelse, oppsummeres slik:

- Rektor må ha evne til å føre dype og konfliktladede samtaler på sin skole.
- Rektor må stå på et solid verdigrunnlag som hviler på en egen etisk holdning forankret i demokratiske grunnverdier som rektor føler seg trygg på.
- Rektor må ha evne til å bearbeide og håndtere konflikter og se disse som et ledd i utvikling og læring.
- Rektor setter dagsorden for utviklingsdiskusjonene. Det innebærer at rektor tar initiativet til hvilke pedagogiske debatter og diskusjoner som skal føres på skolen og i hvilken hensikt.
- Den demokratiske rektoren er lyttende i dialog med medarbeiderne, tar til seg andres argumenter og tanker, lar alle komme til orde og er i realiteten en likeverdig partner i en gjensidig samtale.
- Rektor er tydelig i sin kommunikasjon, og synliggjør sin etiske holdning og sin visjon for hvordan virksomheten skal utvikles.

Den demokratiske rektoren setter grenser for holdninger og handlinger som bryter med skolens verdigrunnlag og det demokratiske oppdraget. Dette omtales som rektors rolle som *”myndighetsföreträdare og garant för en likvärdig utbildning”* (op.cit.:12).

Rektor er politisk tydelig og sørger for å gjennomføre, følge opp og evaluere kommunale beslutninger i samarbeid med de tillitsvalgte. Så langt ekspertgrupperapporten om det demokratiske lederskapet.

4.4.2 Andre kilder om demokratisk ledelse

Demokratisk ledelse langt fra er noe entydig begrep. Begrepet har god klang i Skandinavia. Her er det utstrakt enighet om at demokratisk ledelse er viktig og nødvendig i skolen, men det er uenighet om hvordan demokratisk ledelse skal defineres, og hvordan slik ledelse bør utøves. Møller (2004) peker på behovet for at begrepet analyseres innenfor skolens sosiale og politiske kontekst. I en tid der styringssystemene i offentlig sektor, inkludert skoleverket, endres, vil også definisjonen av demokratisk ledelse endre seg.

Demokratiske verdier har en sentral plass i læreplanverket i Norden. Definisjonene av god skoleledelse må av den grunn relateres til dette verdimesige fundamentet, hevder Møller (op.cit.). Hun forstår demokratisk ledelse som *”... et arrangement for*

kollektiv meningsdannelse og beslutningsfatning, hvor det ikke er den numeriske styrken som er avgjørende, men argumentenes overbevisningskraft” (op.cit.:54).

I en artikkel om demokratisk ledelse i en tid preget av *'Managerial Accountability'*, tar Møller (2002) for seg ulike sider ved fenomenet demokratisk ledelse. Et hovedpoeng for henne er at utdanningssystemets ansvar i sin alminnelighet, og rektorenes ansvar i særdeleshet, må rette seg mot samfunnsborgernes demokrati fremfor brukernes. Et nøkkelspørsmål for henne blir *'what a worthwhile and valuable education based on democratic principles should look like, and what the consequences are for leadership in schools'* (op.cit.:2).

Møller viser til den sterke innflytelsen John Dewey (1937) har hatt på sosial teori om demokrati og forholdet mellom samfunnet og utdanningssystemet. Ett av Deweys hovedanliggender er at demokrati må praktiseres – *'lived democracy'*. Hvis skolen skal være et sted der elevene utvikler demokratiske ferdigheter, er det visse betingelser som må være til stede. For det første må læreplanene legge vekt på at elevene skal få erfaringer med demokrati. Dernest må det etableres demokratiske strukturer og skapes demokratiske prosesser i skolen. Den beste måten å undervise i og lære om demokrati på, er å praktisere det, hevder Dewey. Dette forutsetter at de samme demokratiske idealene og handlingene som vi ønsker at elevene skal lære, må prege forholdet (relasjonene) mellom lærere og rektor/skoleledere.

Beane og Apple (1999, ref. i Møller 2002) drøfter hvilke betingelser som må være tilstede for å utvikle demokratiske skoler. De nevner følgende:

- Åpen flyt av ideer - uten hensyn til deres popularitet - som setter folk i stand til å være så godt informert som mulig
- Troen på folks individuelle og kollektive kapasitet til å skape muligheter for problemløsning
- Bruken av kritisk refleksjon og analyse for å evaluere ideer, problemer og politikk/ planer (taktisk planlegging)
- Bry seg om andres velferd og felles goder
- Bry seg om individers og minoriteters verdighet og rettigheter

-
- En forståelse av/for at demokrati dreier seg mindre om et ideal som skal ”forfølges” og mer om et sett av ideelle verdier som vi må leve etter og som må vise vei i våre liv.
 - Organisering av sosiale institusjoner på en måte som fremmer og utvider mulighetene for et demokratisk liv - en demokratisk måte å leve på.

Hvis skoler skal bli demokratiske arenaer, må ideen om demokrati prege de mange rollene som de voksne i skolen spiller. Det krever spesielle strukturer. Demokratisk tenkning og holdninger må karakterisere relasjonene mellom de som har sitt arbeid i skolen og relasjonen mellom skolen og lokalsamfunnet. Det dreier seg om å ”*leve ut*” de demokratiske verdiene, hevder Møller (2002). Opp gjennom historien har skoler vært udemokratiske institusjoner til tross for retorikken om demokrati i vårt samfunn.

De nasjonale målene for utdanning i Norge legger stor vekt på å sikre lik rett til utdanning uavhengig av bopel, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og evner. De fleste av forholdene som Beane og Apple nevner, gjenfinner vi i den norske læreplanen. I den generelle læreplanen (KUF 1993) understrekes også betydningen av at lærerne fungerer som rollemodeller for elevene ved at de danner et kollegafellesskap som deler ansvaret for elevenes utvikling og samarbeider med foreldrene, andre profesjonelle og myndighetene.

Møller (2002) peker videre på at rektorer er ledere for høyt utdannede mennesker som utfører et intellektuelt og emosjonelt arbeid. For å være i stand til å lede en slik gruppe på en demokratisk måte, må lederen selv være en ”*learner*”. Dette krever offisielle arenaer for samarbeid mellom lærere, rektorer, foreldre og andre interessenter hvor avgjørelser som angår skole og utdanning kan bli diskutert og behandlet i en kontinuerlig læringsprosess, påpeker hun.

Dette bringer oss over på det neste elementet i DLK-lederskapet, nemlig det lærende lederskapet.

4.4.3 Lærende lederskap – ledelse av læringsprosessene i skolen

”Lærende lederskap” som betegnelse, er direkte oversatt av meg fra det svenske ”lärande ledarskap”. Jeg har ikke sett det anvendt i noe av den norske litteraturen jeg har studert. Når jeg velger å bruke det, er det fordi det bidrar til en språklig enhet de tre typene lederskap i mellom. Jeg oppfatter at lærende lederskap dreier seg om å legge til rette for og lede læringsprosessene i skolen. Vi skal se nærmere på hva det innebærer.

Hovedfokuset i DLK-lederskapet er rettet mot rektor som leder i en lærende organisasjon. Den lærende organisasjonen er en utvikling av målstyringen som ledelsesstrategi heter det i et bilag til den svenske rapporten. ”*Ledarskapet i en lärande organisation innebär att leda sina mearbetares lärande samt att skapa fördjupad förståelse av uppdraget hos samtliga verksamma inom skolan och dess intressenter*” (Utbildningsdepartementet 2002:47). En lærende rektor ser betydningen av sin egen læring i relasjon til oppdraget og forstår hvordan organisasjonen og medarbeiderne lærer. Rektor ser det som sin primære oppgave å lede læringen om oppdraget og på den måten bli et forbilde for medarbeidernes ledelse av elevenes læring.

Rektor forstår hvordan nye kunnskaper og erfaringer kan utfordre medarbeidernes tradisjonelle erfaringer og forestillinger om læring og utvikling. Erfaringslæring innebærer en møteplass mellom ulike perspektiv der evnen til å veve sammen praktisk erfaring med ny kunnskap er sentral. Selv feil og motgang sees som utgangspunkt for læring og forandring.

Rektors læring om hvordan medarbeiderne og elevene lærer, blir vesentlig når det gjelder å påvirke de tradisjonelle forestillingene og bli en drivkraft for utviklingen i virksomheten. En organisasjon som legger til rette for refleksjon individuelt og sammen med andre, er betydningsfullt for utviklingsarbeidet.

Lederskap i en lærende organisasjon dreier seg ikke bare om hvordan rektor leder læringsprosessene i organisasjonene, men også om hvordan han/hun leder arbeidet

med å følge opp og evaluere det som skjer. For rektor innebærer det å studere og analysere både elevenes og medarbeidernes læring og relasjonen mellom elevenes og medarbeidernes læring. Evaluering i en lærende organisasjon søker og analyserer sammenhengen mellom det som gjøres og de resultatene som oppnås. Hensikten er å finne ut hvordan man kan gjøre ting annerledes for å oppnå et bedre resultat.

4.4.4 Andre kilder om lærende lederskap

Med lærende lederskap forstår jeg ledelse som legger til rette for læringsprosessene i skolen. Det dreier seg imidlertid ikke bare om elevenes læring, men også om ledelsens og personalets.

Norske myndigheter er meget opptatt av at skolen skal være en lærende organisasjon. Dette er ett av de overordnede målene for den forestående grunnskolereformen *”Kunnskapsløftet”* (Rundskriv F-13/04). Gjennom å skape kultur for læring, skal skolen settes i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer, gi bedre tilpasset opplæring og øke elevenes læringsutbytte (St.meld.nr. 30).

”Hvis skolene var lærende organisasjoner,” skriver Andy Hargreaves (2004), *”ville de utvikle strukturer og prosesser som gjorde dem i stand til å lære innenfor uforutsigbare og skiftende omgivelser, og til å reagere raskt på dem. De ville operere som virkelige fellesskap som utnytter sin kollektive intelligens og sine menneskelige ressurser til å gjennomføre kontinuerlige forbedringer”* (op.cit.:149). Han peker videre på at alle deltakerne ville kunne se organisasjonen sin i en større sammenheng og forstå sammenhengen mellom delene og helheten (systemtenkning), og de ville se hvordan handlinger på ett område fører til konsekvenser på et annet. *”De ville oppfatte forbindelsen mellom sin egen læring og hvordan organisasjonen lærer kollektivt som nøkkelen til forandring og suksess”* (op.cit.:149).

Viljen til kontinuerlig utvikling må komme fra skolen selv, heter det i St.meld. nr.30 (2003 – 2004). Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og

veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon, heter det videre i meldingen.

Lillejord (2003) peker på at vurdering får en ny funksjon i en lærende organisasjon. Vurdering som utgangspunkt for læring overtar for vurdering som uttrykk for kontroll. Hun fremhever forskjellen på den administrativt pregede kvalitetskontrollen som ofte retter seg mot å sjekke at tall og opplysninger stemmer og den vurderingen som skal føre til læring i organisasjonen. *"Ved å konsentrere oppmerksomheten mot det som er godt, interessant og som med fordel kan utvikles videre, er det mulig å etablere en produktiv og konstruktiv prosess også når målet er å gi tilbakemelding i form av "kritikk",*" hevder Lillegård (op.cit.).

Peter Senge (1990) er kanskje den teoretikeren som fremfor noen annen har fått sitt navn knyttet til fenomenet "lærende organisasjon". Han legger blant annet stor vekt på den betydningen ledelse har i utviklingen av lærende organisasjoner. Lillejord (2004) utdyper lederens oppgaver slik: *"Det er lederen som samler til felles innsats, og som i dialog med skolens andre aktører koordinerer aktivitetene i organisasjonen og gir forandringene retning. Produktiv skoleutvikling er avhengig av konstruktive bidrag fra alle, og lederen må ta aktivt del i prosessene, ikke betrakte arbeidet utenfra. Pedagogisk ledelse forutsetter relasjonelle ferdigheter, med andre ord en forståelse for det sosiale samspillet"* (op.cit.113). Lillejord peker på at det viktigste for en leder er kanskje å fokusere på sin egen læring. *"En pedagogisk leder lærer selv ved å veilede andre i deres læringsprosess,"* hevder hun (op.cit.:113).

Her ser vi at ringen knyttes til en type ledelse vi allerede har omtalt, nemlig pedagogisk ledelse. Lillejord bruker uttrykket pedagogisk ledelse om ledelse i lærende organisasjoner. Vi kan lett se likhetstrekkene mellom de to ledelsesbegrepene. Jeg har imidlertid et inntrykk av at lærernes, ledernes og organisasjonens egen læring fokuseres i sterkere grad og mer eksplisitt innenfor forståelsesrammen ledelse i lærende organisasjoner enn innenfor pedagogisk ledelse.

4.4.5 Det kommunikative lederskapet – kommunikativ ledelse

Det kommunikative lederskapet dreier seg om at lederen uttaler tydelig og kommuniserer sine visjoner, mål og resultat for den virksomheten han eller hun er satt til å lede. Lederen kobler dem til de nasjonale styringsdokumentene, kommunens skoleplan og den lokale arbeidsplanen.

Ekspertgruppen legger vekt på at dersom rektor skal kunne utøve kommunikativt lederskap, er det en forutsetning kommunen gjennomsyres av en visjon om hva man vil med skolen. På dette grunnlaget utformer og kommuniserer rektor sin egen ledererklæring med visjon om skolens utvikling. Målet er å nå fram til en felles forståelse av både visjon og oppdrag samt en enighet om hvordan virksomheten skal formes og utvikles for å oppfylle målene så godt som mulig. Det kreves tydelig lederskap på alle nivåer for å unngå at strukturelle hindringer motvirker realiseringen av visjonen slik at kvaliteten på virksomheten ikke blir tilstrekkelig høy.

I rektors oppgave med å utdype forståelsen av og kommunisere oppdraget inngår det å lede arbeidet med en felles fortolkning av målene. Det innebærer bl.a. at rektor skaper forutsetninger for og tar initiativet til ”den gode samtalen” om virksomheten. Dette er en samtale som rektor fører på ulike nivåer i organisasjonen, med sine medarbeidere, med sin sjef, med foreldre og tillitsvalgte. Utgangspunktet for samtalen er den virkeligheten som medarbeiderne lever og arbeider i. Hensikten med samtalen er å skape grunnlag for læring om hvordan man kan realisere skolens oppdrag. På denne bakgrunn kan man stille spørsmålet: Hvordan kan vi skape gode forutsetninger for å fremme elevenes læring og utvikling?

En viktig oppgave innen det kommunikative lederskapet er å skape forutsetninger for møter der det gis rom for samtaler og læring samt for egne og felles refleksjoner. Det må skapes møteplasser der skolens personale, elever og foreldre, tillitsvalgte og tjenestemenn får muligheter til å treffes og snakke om skolen. ”*Öppna diskussioner, som förs i en anda av ömsesidig vilja att förstå varandras utgångspunkter och olika*

roller, bidrar till at öka förtroendet och minska avståndet mellan aktörane på olika nivåer i organisationen” (Utbildningsdepartementet 2002:13).

Når man innen den svenske skolelederutdanningen beskriver det kommunikative lederskapet, innebærer det et ansvar for rektor å skape muligheter for dialog om skolens oppdrag og rektors visjon om skolens utvikling. Målet er å skape en felles forståelse av både visjon og oppdrag samt en overenskomst hvordan virksomheten skal formes og utvikles for å oppnå en så god måloppnåelse som mulig. Dialogen blir en form der visjon og oppdrag gjensidig kommuniseres og utformes, heter det i ”Lärande ledare” (2002).

Under vårt skolebesøk i Karlstad høsten 2003, så vi eksempler på slike lederdeklarasjoner som ble presentert i egne info-brosjyrer beregnet på elever og foresatte. Videre fortalte rektorene at de ved sin tiltredelse hadde presentert lederdeklarasjonene muntlig for de ansatte.

4.4.6 Andre kilder om kommunikativt lederskap/ kommunikativ ledelse

I Norge har bl.a. Eriksen (1999) rettet oppmerksomheten mot kommunikativ ledelse som en viktig dimensjon ved ledelse i dagens samfunn. Han definerer kommunikativ ledelse som en praktisk aktivitet rettet inn mot å motivere til innsats ved bruk av språklige virkemidler.

”Opplysning, vitenskapskritikk, økt utdanning og nye former for kunnskap samt krav om innsyn, medvirkning og demokratisk kontroll, gjør at lederskapet i dag må funderes på et annet grunnlag enn tidligere da hierarkier og enkle rasjonalitetsmodeller rådde”, hevder han i innledningen til sin bok Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner (op.cit.:12). Etter hans oppfatning har styringsoptimismen i samfunnet fortatt seg, og markedet og det sivile samfunn – offentligheten - spiller en mer dominerende rolle. Konsekvensen av det er at autoritet og legitimitet må skapes på andre måter i dag. Eriksen (op.cit.) fremsetter følgende tese: ”...den nødvendige legitimitetsbasis for lederskapet må i stigende grad skapes

gjennom åpen kommunikasjon” (op.cit.:12). Kommunikativ ledelse blir derfor viktig, hevder han. Han utdyper videre: ” Med dette skal vi mene at når vi har tillit til autoritetspersoner så er det fordi de kan begrunne sine handlinger når de blir spurt. Begrepet kommunikativ ledelse viser til at autoritetspersoner må ha tillit hos de som skal ledes og at de - ideelt sett - får denne tilliten fordi de kan rettferdiggjøre sine beslutninger overfor berørte parter. Åpen debatt og deltakelse fra berørte parter kan skape den nødvendige tillit til ledere i et demokratisk samfunn. Det er gjennom dette at legitimiteten kan testes” (op.cit.: 12-13).

Eriksen gir en omfattende drøfting av det kommunikative lederskapet. Jeg velger å sette fokus på et av de viktigste elementene i kommunikativ ledelse og viser til behandlingen av dette tidligere i oppgaven (jf. kap.3).

4.4.7 Oppsummering av DLK-lederskapet

Etter å ha studert den svenske ekspertgrupperapporten inngående og utdypet den med studier av de tre aspektene ved DLK-lederskapet hver for seg, blir det stadig tydeligere for meg at dette er tre sider av samme sak. De svenske ekspertene omtaler helheten de utgjør for ”lärande ledarskap”. Etter min mening kan man like gjerne kalle det pedagogisk ledelse. Kanskje dreier det seg mer om endret språkbruk enn om endret innhold i lederoppgavene? Dette skal vi se nærmere på når vi nå tar for oss Lars Svedbergs diskursanalyse av ekspertgruppens rapport.

4.4.8 Kritikk av ekspertgruppens rapport

Lars Svedberg er psykolog og studierektor ved Skolledarhögskolan i Stockholm. I artikkelen *Rhetorical resources for management – the leading words* (2004) foretar han en diskursanalyse av rapporten *Lärande ledare* (Utbildningsdepartementet 2002). Han gjennomfører en omfattende analyse; for meg er det aktuelt å gjengi noen sentrale synspunkter.

Svedbergs hovedanliggende er at styring (management) av organisasjoner i dagens samfunn utøves gjennom overtalelse og forførerisk bruk av språket. Dette erstatter tidligere styringsstrategier som var preget av fysisk vold/makt (violence) og undertrykkelse. Han hevder at DLK-lederen fremstår som en funksjon av en endret måte å utøve makt på. Et sentralt aspekt ved denne formen for maktutøvelse, hevder Svedberg, er at denne makten blir utøvet kontinuerlig - *'there is no safe haven'* (op.cit.: 4). Gjennom en språkbruk som tidvis kan karakteriseres som skjønnlitterær med sterke innslag av poetiske vendinger, dekkes maktutøvelsen til, hevder han.

Svedberg peker på behovet for et nytt ledelseskonsept i og med at de ”gamle” ikke har hatt den tilsiktede effekten. For eksempel har det nasjonale styringssystemet som baserte seg på mål og resultater (målstyring) ikke hatt den ønskede slagkraften. For mye tid har gått med til å gjøre mål om til aktiviteter. I ekspertrapporten argumenteres det for at man trenger en erstatning for målstyringskonseptet. Svedberg er opptatt av hva som er utelatt i rapporten, og han påviser at det gjelder mer eller mindre begrepet pedagogisk ledelse. Han minner om at dette ledelseskonseptet gjennom tre tiår var løsning par excellence i forhold til tilkortkomming i utdanningsledelse, og det fremsto som prototypen på ledelsesidealet i skolen. Nå nevnes det altså ikke.

Videre er han kritisk til at begrepene demokratisk, lærende og kommunikativ benyttes uten at det gjøres grundig rede for hva begrepene står for. Slik disse brukes i rapporten – tvetydige og stadig gjentatt, påpeker han – står de i fare for å bli moteord uten avklart innhold/ betydning. Ved det faktum at disse ledende ordene ikke blir problematisert, at man unngår å omtale kompleksiteten og dilemmaene som knytter seg til dem, blir det mer et spørsmål om å overtale leseren enn å sørge for å belyse de sentrale begrepene. *”Taken together, the softened key concepts become so ambiguous that the reader can interpret the message virtually any way he or she pleases – and thereby come to accept the message”* (op.cit.:13).

4.4.9 Konsekvenser for eget arbeid med oppgaven

Svedbergs artikkel skapte som tidligere nevnt behov for grundig gjennomtenkning av mitt eget opplegg for oppgaven. Var vi blitt forført alle vi som hadde latt oss begeistre av det ”*Lärande ledarskapet*” – både lederne for rektorsutbildningen på Universitetet i Karlstad, rektorene vi møtte og vi som var studenter på studiebesøk?

Jeg ser på Svedbergs kritiske analyse som interessant og viktig, ikke minst fordi man kan se lignende tendenser til styrings og maktutøvelse i Norge. I St.meld.nr. 30 (2004-2005) gjentas stadig formuleringene ”kultur for læring” og ”skolen som lærende organisasjon.” Det er min personlige oppfatning – og til dels også min personlige erfaring – at den norske rektoren utsettes for en kontinuerlig styring og maktutøvelse fra myndighetenes side ved en slik språkbruk. Det betyr ikke at jeg er uenig i at skolen – med alle sine aktører – bør være i en kontinuerlig læringsprosess, men disse positive formuleringene som man ikke kan være uenig i, virker like sterkt styrende som reglene gjorde i sin tid. Skolelederen har pr. definisjon fått større lokalt handlingsrom, men jeg innser at jeg som rektor aldri mer kan finne en trygg havn, for å uttrykke meg med Svedberg.

Jeg velger å holde fast ved det demokratiske, det lærende og det kommunikative lederskapet som uttrykk for godt lederskap i dagens skole. Svedbergs artikkel har imidlertid nyansert mitt syn på DLK-konseptet og pekt på behovet for en klargjøring av hva de tre begrepene står for utover det som fremkommer i den svenske rapporten. Det har jeg allerede gjort i denne oppgaven. Ikke minst har hans analyse gjort meg oppmerksom på at maktaspektet ved ledelse – det nevnes overhodet ikke i ekspertrapporten – må synliggjøres og drøftes. Det har jeg tatt til følge i denne oppgaven.

Svedberg (2004) karakteriserer de tre begrepene som uttrykk for verdier. Det var slik vi så på dem også da vi planla intervjuundersøkelsen på Bakke. De var basisen i den forforståelsen vi hadde da vi gikk i gang med forskningsarbeidet vårt. Underveis i arbeidet ble verdiene omformulert til ledelsesstrategier som igjen ble sentrale

kategorier i bearbejdingen av intervjudataene. Da er vi imidlertid over på forskningsmetodiske anliggender som vi skal se nærmere på i neste kapittel.

5. Metode

Vi valgte kvalitativ metode som forskningsmetode i vårt forskningsarbeid. I dette kapitlet vil jeg innledningsvis omtale forskningsmetode på et generelt grunnlag før jeg går over til en presentasjon av kvalitativ metode slik den fremstilles hos Holter og Kalleberg (1996), Kvale (1998) og Fog (1998). Jeg viser også til andre forskere når jeg trenger spesielle perspektiv i forhold til egen undersøkelse.

I siste del av kapitlet gjør jeg rede for planleggingen av eget forskningsprosjekt.

5.1 Generelt om forskningsmetode

Metode innebærer alle tilnæringsmåter og midler som er med på å kaste lys over den problemstillingen som er gjenstand for vitenskapelig undersøkelse.

Samfunnsvitenskapelig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss til å få en bedre forståelse av samfunnet.

Tone Kvernbekk (ref. i: Lund red. 2002) hevder at en av de viktigste begrunnelsene for bruk av metode, er å sikre holdbarheten i de påstandene vi kommer med.

Det skilles gjerne mellom to hovedformer for metodisk tilnærming: kvantitativ og kvalitativ.

I et vitenskapshistorisk perspektiv finner en at kvantitativ metode gjennom filosofiske strømninger som positivismen og de naturvitenskapelige fag og disipliner har hatt en fremtredende posisjon med sine krav om kontroll og eksakte målinger. I analysen av kvantitative data har statistiske målinger en sentral rolle.

Kvantitativ og kvalitativ metode sto lenge i et konkurrerende forhold til hverandre. Den danske samfunnsforskeren Jette Fog hevdet allerede i 1979 at metodene prinsipielt sett ikke står i et konkurranseforhold til hverandre, men at de med sine sterke og svake sider kan virke utfyllende i forhold til hverandre. Ofte kan en med

fordel kombinere kvantitative og kvalitative elementer innenfor en og samme undersøkelse, hevder hun. Det kan heller ikke hevdes at den ene metoden er spesielt bedre enn den andre. Imidlertid er det viktig å holde fast ved at begrepsparet kvalitativ/kvantitativ i første rekke referer til egenskaper ved de data som samles inn og analyseres. Dersom data uttrykkes i form av rene tall eller mengdeterner, kan de karakteriseres som kvantitative. Data som ikke uttrykkes på den måten, er kvalitative (Grønmo 1998).

Også Befring (1998) trekker fram at det prinsipielle skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder i første rekke bygger på formålet med forskningen og egenskaper ved data. Han nevner at kvalitative data ofte er et resultat av deltakende observasjon, av åpne intervjuer eller frie skriftlige framstillinger. Slike data kjennetegnes av at de i stor grad baserer seg på direkte opplevelser mer enn objektive registreringer.

Under overskriften *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning* utdyper Holter (1996) den viktige endringen som har skjedd med kvalitative metoder fra begynnelsen av 1980-årene og fremover, nemlig at et metoderepertoar har gitt navn til et omfattende forskningsfelt. Det har skjedd bl.a. fordi metodene ofte bygger på et annet kunnskapssyn enn det tradisjonelle og positivistiske. Holter (op.cit.) peker videre på at for de fleste kvalitative metoder eller fremgangsmåter er det slik at hele forskningsprosessen – eller hver fase av den – preges av kvalitativ tankegang, det vil si at tenkemåter og utsagn formuleres i ord og sjelden numerisk.

Da jeg for egen del gjennomførte to forskningsprosjekter i forbindelse med studier i spesialpedagogikk for ca. 20 år siden (Berntsen og Skahjem 1989 og Skahjem 1990), var vi midt i debatten om kvalitativ metodes plass i forskningen. For eksempel var kravene til dokumentasjon og kontroll strenge. Gjennom det studiet jeg nå holder på med, har jeg registrert en markant endring i synet på kvalitativ metode. Jeg opplever at metoden åpner for større frihet og kreativitet, metoderepertoaret har økt, og det er rom for at ”veien blir til mens du går”. Forskningsarbeidet blir minst like krevende, men jeg opplever at prosessen blir mer dynamisk og spennende. Forskeren er hele

tiden i en interaktiv prosess med forskningsmaterialet, og prosessen evalueres og justeres kontinuerlig i møte med dataene.

Holter (op.cit.) peker på at interessen for kvalitativ forskning har økt internasjonalt i den nevnte perioden. Det samme er tilfelle i Norge, både blant forskere og studenter. I tillegg har metoderepertoaret økt, det er flere typer kvalitative metoder og analysestrategier i bruk i dag enn for eksempel på 1980-tallet.

5.2 Kvalitativ forskning

Kvalitative metoder tar i første rekke sikte på å finne det kvalitativt særegne ved et fenomen eller problemområde. Gjennom innsamling og analyse av data blir det forskerens oppgave å prøve å skape en dypere forståelse av fenomenet eller problemområdet som studeres, samt hvilken totalsammenheng feltet står i (jf. hermeneutisk spiral). Et spesielt kjennetegn ved metoden er nærheten til datakilden.

Befring (1994) peker på at kvalitativ forskning er velegnet når målet er å få en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, samtidig som metoden åpner for muligheten til å foreta en intensiv dybdeorientering. *”I dagens forskning...man fokuserer i stadig større grad på den forståelse som oppstår gjennom samtaler mellom de mennesker som skal forstås. Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren”* (op.cit.: 25).

Kvalitativ forskning bygger ikke på særlig standardiserte metoder eller teknikker. Forskeren velger den fremgangsmåten som ser ut til å gi best innsikt i den aktuelle situasjonen. Det gjør at metoden kan være vanskelig å etterprøve, og den stiller store krav til forskerens integritet, påpeker Befring (op.cit.).

Holter(1996) er noe kritisk til bruken av betegnelsene kvantitative og kvalitative ”metoder”. Slik hun ser det, omfatter de fleste samfunnsvitenskapelige metodeopplegg både tekster og tall. Det dreier seg ikke om enten den ene eller den

andre formen. En presisering kan etter hennes oppfatning bestå i at man snakker om kvalitative eller kvantitative studier hvor den ene eller andre datatypen dominerer eller gir studien dens karakter.

5.2.1 Valg av metode for egen undersøkelse

Vår undersøkelse er foretatt innenfor rammen av SOL-prosjektet. Det er utarbeidet en egen prosjektplan for dette prosjektet, og her er det allerede gjort noen valg som i stor grad blir førende for vårt prosjekt, det gjelder for eksempel valg av skoler og metoder.

SOL-prosjektet opererer med tre aktuelle metoder:

1. Dokumentasjonsanalyse: samle skriftlige dokumenter om skolens virksomhet
2. Observasjon/ skygging av ”alle” parter i skolesamfunnet
3. Intervju: Informanter vil være alle som utøver ledelse på ulike nivå og i ulike sammenhenger i skolene, og vi vil ha intervjuer/ samtaler med grupper av elever, lærere, foreldre, lederteam, rektor.

Vi valgte å konsentrere oss om én av metodene, nemlig intervju. Vi antok at den metoden var best egnet til å belyse vår problemstilling. Observasjon/ skygging var av praktiske grunner uaktuelt for oss.

Vi leste et utvalg av skolens dokumenter, bl.a. skolens hjemmesider på internett, handlingsplaner og diverse informasjonsmateriell som bakgrunn for arbeidet med å forberede intervjuene. Vi foretok imidlertid ingen systematisk analyse av disse dokumentene.

Det kvalitative forskningsintervjuet ble vår hovedmetode, og vi skal i det følgende se nærmere på særtrekk ved denne metoden.

5.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale (1998) definerer det kvalitative forskningsintervjuet som et intervju som har til mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.

Fog (1998) er opptatt av at slike intervjuer kan gi innblikk i de betydninger som personer, ting og saker har for intervjupersonen, og fange subjektets/ aktørens perspektiv på verden og hans kognitive og følelsesmessige organisasjon av verden.

Kvalitativ intervjuing tar sitt utgangspunkt i samtalen. Kvale (1998) peker på at forskningsintervjuet er basert på en hverdagslige samtale eller konversasjon. Samtaler og fortellinger blir i dag sett på som sentrale i arbeidet med å hente inn kunnskap om den sosiale verden, innbefattet vitenskapelig kunnskap. Det dreier seg imidlertid om faglige samtaler.

Holter (1998) peker på at slike samtaler har en annen iscenesettelse enn det strukturerte intervjuet. *”Den kvalitative forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligdagse språk og uttrykksform... Enkelte forskere vil si at et intervju er, eller skal være, bygd opp som en diskurs mellom intervjueren og respondenten... intervjuet er en ”samtalebegivenhet” der deltakerne sammen skaper eller forhandler frem en eller flere felles meninger eller diskurser (Mishler 1986 ref.i op.cit.:16).*

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i henhold til Kvale, *”å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet ”* (op.cit.:39). Han nevner ulike aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet: livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, tvetydighet, endring, følsomhet, interpersonlig situasjon, positiv opplevelse.

5.2.3 Intervjuundersøkelsens syv stadier

Forskningsintervjuet kan ha ulik grad av formalisering og struktur. Kvale (1998) peker på at det finnes ingen standardmetoder eller regler for en intervjuundersøkelse basert på ustandardiserte, kvalitative intervjuer. Han har imidlertid utarbeidet ”Intervjuforskningens sju stadier” som kan ”*hjelpe forskeren gjennom forskningsprosessens strabaser og bidra til å opprettholde den opprinnelig idealistiske entusiasme og engasjement gjennom hele prosjektet*” (op.cit.:46):

1. *Tematisering*: Klargjøre undersøkelsens *hvorfor - , hva - og hvordan spørsmål*.
2. *Planlegging*: Planlegge studien og ta hensyn til de syv stadiene før en starter intervjuarbeidet.
3. *Intervjuing*
4. *Transkribering*
5. *Analysering*
6. *Verifisering*
7. *Rapportering*

Vi tok utgangspunkt i disse stadiene da vi planla intervjuundersøkelsen, og jeg har fulgt dem gjennom hele forskningsprosessen.

5.2.4 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Brandth (1998) karakteriserer gruppeintervju som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. ”*Som symbolsk interaksjonisme bygger den nettopp på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker – at meningskonstruksjonen er sosial,*” hevder hun (op.cit.:155). Videre peker hun på at den store fordelen med gruppeintervju er at gruppedynamikken gir en synergieffekt: ”*Den spontane samhandlingen som oppstår blant grupped medlemmene, produserer innsikt som sjelden eller aldri oppnås gjennom andre metoder*” (op.cit.:155) (jf. det bakhtinske dialogsynet).

Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og denne samhandlingen stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre til å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv. Brandth peker videre på at gruppedeltakerne tvinges til å være realistiske. De andre deltakerne har erfaringer med de samme fenomenene. På sett og vis validerer gruppedeltakerne hverandre.

Et problem med gruppeintervjuer kan være at deltakerne svarer ut fra det de tror er den gjengse meningen. Morgan (1988, ref. i op.cit.) mener at dette først og fremst er et problem hvis man bruker intervjuene til å måle holdninger. Han legger vekt på at gruppesamtalen bør dreie seg om erfaringer og perspektiv. Målsettingen med gruppeintervjuet er ikke å komme fram til enighet, men å høre om forskjellige erfaringer hos deltakerne.

Brandth (op.cit.) nevner at relasjonene mellom medlemmene i gruppen kan fungere negativt og redusere kvaliteten på samtalen og dermed på dataene. Det kan oppstå konflikter, og negative personer kan hindre andre i å utfolde seg.

Hammersley og Atkinson (1984, ref. i op.cit.) påpeker at det er en fordel at deltakerne i et gruppeintervju kommer fra et avgrenset utsnitt av populasjonen. Da er de spesielt godt egnet til å belyse forskningsspørsmålene, og gruppesammensetningen blir samtidig en del av presiseringen av problemstillingen.

Brandth (1998) oppsummerer sin gjennomgang av gruppeintervjuet med at det er en metode der interaksjonistisk meningsdanning, kontekst og nedenfraperspektiv er de viktigste egenskapene. Hun fremholder at valget mellom gruppeintervju og individuelle intervju i mange tilfeller kan være vanskelige. De to intervjutypene har mye til felles, og de kan ofte være like effektive for å belyse samme problemstilling, hevder hun. I begge tilfeller har samhandlingen betydning for dataproduksjonen, men dynamikken i samhandlingen kan bli svært forskjellig. I individuelle intervju foregår samhandlingen mellom forskeren og informanten. I gruppeintervjuer er det flere relasjoner. I følge Brandth er det først og fremst dynamikken mellom gruppedeltakerne som er betydningsfull. Den kan gi frodige data, skriver hun.

”Dialogen mellom deltakere som befinner seg på like fot, gir dem kontroll over samhandlingen og styrker nedenfraperspektivet” (op.cit.:164).

Kvale (1997) viser til at gruppeintervjuer, i dag ofte omtalt som fokusgrupper, blir mye brukt i markedsundersøkelser. Interaksjonen mellom informantene bringer ofte fram spontane og følelsesladete uttalelser om temaet som bli diskutert. Interaksjonen i gruppen kan bidra til å redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og han fortsetter: *”...prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av de overlappende stemmene”* (op.cit.:58). Intervjuer med eliter er spesielt utfordrende, de krever at intervjueren har god innsikt i intervjuemnet slik at han kan føre hva Kvale omtaler som en velinformert samtale.

Vedøy (2003) vil benytte gruppeintervju i et doktorgradsarbeid om skoleledelse. Hun peker på at det antakelig er den felles kunnskapen, og hva som er legitimt å si og mene i skolene, og hva ledelsen tolker som den felles kunnskapen, som kommer til uttrykk i gruppeintervjuene. Mulighetene er også til stede for at deltakerne kan utdype hverandres uttalelser og hjelpe hverandre til å rekonstruere kunnskap. I så måte kan gruppeintervjuet sees som et redskap for læring i et sosiokulturelt perspektiv.

I analysen av gruppeintervjuer kan det være vanskelig å skille mellom individuelle meninger og gruppens meninger. I det hele tatt er gruppeintervjuet er dårlig egnet til å ivareta enkeltindividet. Etersom rektor er den som har et overordnet ansvar for ledelse i skolen, planla vi å gjennomføre et individuelt intervju med henne som siste innslag i intervjuundersøkelsen. Det gav oss muligheten til å utforske rektors strategier mer eksplisitt.

5.2.5 Valg av skole

Vi har i innledningen gjort rede for at vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen i en videregående skole. Innenfor SOL-prosjektet var det aktuelt å velge enten en

demonstrasjonsskole eller en bonuskole. Det viste seg å være vanskelig å finne en demonstrasjonsskole på videregående nivå som kunne ta i mot oss. Vi rettet derfor oppmerksomheten mot en bonuskole, Bakke videregående skole, som hadde oppnådd anerkjennelse på grunn av at de hadde gjennomført interessante endringsprosesser ved skolen, blant annet innføring av en mentorordning for elevene. Vi henvendte oss til skolens rektor med forespørsel om å få gjennomføre en undersøkelse ved skolen. Samtidig oversendte vi informasjonsskrivene som er utarbeidet i SOL-prosjektet. Rektor forela henvendelsen for de øvrige medlemmene av ledergruppen, og vi fikk positiv respons.

Før vi startet intervjurunden orienterte vi et lederne og lærerne samlet om SOL-prosjektet og undersøkelsen vi skulle gjennomføre på skolen.

Undersøkelsen ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

5.2.6 Valg av informanter

De som utforskes, kan være informanter eller respondenter, skriver Holter (1996). *”Informanter forteller særlig om den eller de sosiale sammenhengene hun eller han er en del av, mens respondenter (intervjupersoner) vanligvis blir bedt om å snakke om seg selv og sitt forhold til det sosiale liv”* (op.cit.:13). Ut fra denne måten å bruke begrepene på, velger jeg å omtale menneskene vi intervjuet som informanter. Riktignok var det innslag av ”respondent-atferd” i de individuelle intervjuene, men våre forskningsspørsmål var i hovedsak rettet mot informasjon om de sosiale sammenhengene, nemlig de sammenhengene som var rammen for innføringen av mentorordningen.

Hvem skal jeg intervju og hvor mange trenger jeg å ha med, er spørsmål som dukker opp når en planlegger en intervjustudie. Til det første spørsmålet svarer Fog (1998) at en velger representanter som er typiske for en gitt sammenheng. *”Det er sammenhengen og den forskningsinteressen jeg har for den som avgjør hva som er typisk,”* sier hun videre (op.cit.:15). Kvale (1997) peker på at antall intervjupersoner

avhenger av studiens formål. ”*Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite,*” skriver han (op.cit.:58).

Formålet med undersøkelsen vår var å få innsikt i de ledelsesstrategiene som skolens formelle ledere hadde valgt for å gjennomføre endringsarbeidet. Rektor har et overordnet ansvar for pedagogisk ledelse og er en selvfølgelig informant. Vi antok, på bakgrunn av våre egne erfaringer med ledelse i skolen, at ledelse ved denne skolen ikke var noe solospill for rektor. Det ble bekreftet i en av våre første samtaler med henne. Hun gav uttrykk for at endringsarbeidet ved skolen ble planlagt og ledet av ledergruppen i fellesskap.

Ledergruppen består av rektor og seks ledere med ulike funksjoner. Vi planla å gjennomføre et gruppeintervju med dem. Etter at vi hadde avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervjuet med ledergruppen, oppsto det situasjoner som førte til at to av de aktuelle deltakerne måtte prioritere andre gjøremål. Vi gjennomførte derfor et ”minigruppe-intervju” med disse to på et senere tidspunkt med utgangspunkt i den samme intervjuguiden.

Gjennom intervjuene med de formelle lederne kom det fram at ytterligere to personer hadde hatt sentrale roller i forbindelse med innføringen av mentorordningen. Den ene er skolens IKT- ansvarlige. Hun er primært lærer og har den største delen av stillingen sin knyttet til undervisning. Hun leder også skolens utviklingsgruppe. Den andre er tillitsvalgt for den største lærerorganisasjonen på skolen. Han hadde vært en aktiv samarbeidspartner for rektor i endringsprosessen. Som tillitsvalgt hadde han bidratt til ledelse av endringsarbeidet gjennom arbeidet i klubben. Vi antok at disse to medarbeiderne også kunne gi viktig informasjon om lærernes - de lededes - syn på endringsprosessen. Elevene og deres foreldre er helt utenfor vår undersøkelse.

5.2.7 Gjennomføringen av intervjuene

Vi gjennomførte til sammen fem intervjuer med til i alt ni informanter, to gruppeintervjuer og tre individuelle:

Intervju 1: Ledergruppen, fem informanter: Kari (rektor), Erik (assisterende rektor), Eva (studieleder for organisasjon), Trond (avdelingsleder for fag) og Mona (avdelingsleder for fag). Gruppeintervju.

Intervju 2: Ledergruppen, to informanter: Cecilie (avdelingsleder for faglig-pedagogisk område) og Per (avdelingsleder for yrkesfag). Gruppeintervju.

Intervju 3: Tillitsvalgt/ lærer: Tor. Individuelt intervju.

Intervju 4: IKT-leder/ lærer: Berit. Individuelt intervju.

Intervju 5: Rektor: Kari. Individuelt intervju.

Som tidligere nevnt, kan det være vanskelig å skille mellom individuelle meninger og gruppens meninger i analysen av gruppeintervjuer. Vi var spesielt interesserte i å høre rektors stemme, og vi valgte derfor å gjennomføre et individuelt intervju med henne i tillegg til at hun deltok i gruppeintervjuet. På den måten sikret vi at rektor eksplisitt fikk en anledning til å snakke om sine ledelsesstrategier. Det individuelle intervjuet med rektor avsluttet intervjuundersøkelsen på Bakke.

Forut for intervjuene med de formelle lederne sendte vi en mail til hver av dem der vi informerte om formålet med undersøkelsen vår og redegjorde for forskningsspørsmålene våre (appendix 1).

Vi satte av ca. en time pr. intervju. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd med informantenes samtykke.

5.2.8 Intervjuguiden

Vi var som tidligere nevnt, sterkt inspirert av DLK-lederskapet, og vi planla intervjuene ut fra forståelsen av at demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap gir gode forutsetninger for å lykkes med endringsprosesser i skolen.

Vi utarbeidet i fellesskap tre intervjuguides (Appendix 2-4). Alle sammen var bygget opp rundt de samme tre temaene: målet for innføringen av mentorordningen,

gjennomføringen av ordningen og erfaringene fra gjennomføringen (evaluering). Vi formulerte tre hovedspørsmål - forskningsspørsmål - som dannet utgangspunkt for samtalene:

- 1.Hva var målet for å innføre mentorordningen?
- 2.Hvordan gjennomførte dere ordningen?
3. Hvilke erfaringer har dere gjort i denne endringsprosessen?

Vi ønsket å gjennomføre et åpent intervju der samtalen kunne flyte fritt omkring de sentrale temaene, og der det var rom for at informantene reflekterte sammen om erfaringene fra endringsprosessen. Intervjuguiden kan imidlertid gi inntrykk av at vi forberedte et meget strukturert intervju med mange faste intervju spørsmål. Disse intervju spørsmålene var til hjelp for oss for å sikre at vi fikk belyst sentrale sider av temaene slik vi hadde kommet fram til dem gjennom litteraturstudiene. Altså en slags mental beredskap for vår del. Hvis informanten selv ikke nevnte temaer som vi var interesserte i å få vite noe om, stilte vi våre spørsmål.

Intervjuguide 1 er tilpasset de formelle lederne og ble benyttet ved intervju 1, 2 og 4. Intervjuguide 2 er tilpasset tillitsvalgte. Intervjuguide 3 er utarbeidet for det individuelle intervjuet med rektor.

5.2.9 Metode for analyse og drøfting

Jeg valgte å gjennomføre en teoridrevet kvalitativ analyse av dataene. Med utgangspunkt i teorier om dialog og ledelse, valgte jeg teoriperspektivene forut for analysen av dataene, altså en deduktiv tilnærming til dataene. De sentrale begrepene som fremkom under arbeidet med teoridelen, er ført videre gjennom analysen.

Befring (1998) hevder at kvalitative analyser ofte tar sikte på en problematisering og helhetlig forståelse av spesifikke forhold. Den kvalitative forskningen er i utpreget grad rettet inn mot en intensiv dybdeorientering, med vekt på avklaring av meningsinnhold og utvikling av fruktbare begrep og eventuelt karakteriserende typologier, skriver han. Resultatformidlingen kan for eksempel foregå ved gjengiving

av samtaler og med illustrerende sitater. Utvalget av sitater bør ta sikte på å få fram både det typiske og det særegne. Kvalitativ forskning innebærer å lete etter sentrale fellestrekk.

Befring skisserer en analyseprosess i fire steg:

1. Fokusering og strukturering. Gjøre opplysningene fra informantene tilgjengelige ved å overføre ”rådata” til et oversiktlig, strukturert nivå. Det kan dreie seg om å skrive ut lydopptak og notater. En kan skrive ut hele intervjuet eller velge ut og fokusere på deler av det ut fra problemstillingene i forskningsarbeidet.

Alle intervjuene i vårt forskningsprosjekt ble gjennomført av oss to studenter i fellesskap. Lydopptakene ble kopiert slik at vi hadde hvert vårt eksemplar. Vi delte imidlertid på oppgaven med å transkribere intervjuene. De ble skrevet ned så likt lydteksten som mulig. Vi avtalte på forhånd noen sentrale prinsipper for transkriberingen. Vi kunne kontrollere hverandres intervjuutskriftene ved å lytte gjennom opptakene på nytt.

2. Datareduksjon ved sammenstillinger. På dette steget foretas en datareduksjon gjennom oppsummering, koding, utvelging av tema, ved sammenstillinger og stikkordsformuleringer. Denne transformeringsprosessen blir først avsluttet ved den endelige rapporten. Datareduksjonen er en del av analyseprosessen. Den innebærer at det blir satt fokus på noen temaer fremfor andre, hvilket gjør det mulig å trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag. Datareduksjon innebærer ikke nødvendigvis kvantifisering. Kvalitative data kan bli redusert og overført til samle kategorier, typologier eller til andre syntetiserende perspektiv.

Vi foretok to ulike typer bearbeiding av transkripsjonene i denne fasen av analysen. For det første kodet vi alle utskriftene ved hjelp av fargetusj ut fra kategoriene demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Vi forholdt oss til de sentrale kjennetegnene slik hadde kommet fram til dem gjennom teoristudiene, og vi merket de utsagnene som stemte overens med kjennetegnene med de respektive fargene.

Senere i analyseprosessen gikk jeg gjennom transkripsjonene på nytt på leting etter utsagn som kunne gi informasjon om relasjonsledelse og dialog.

Den andre typen bearbeiding var en datareduksjon på grunnlag av de tre forskningsspørsmålene. Vi lot forskningsspørsmålene stå som overskrifter og samlet utsagn som gav svar på disse spørsmålene under hvert av dem. Det gav god oversikt, og disse tekstene var enklere å håndtere enn de fullstendige transkripsjonene.

3. Organisering av tekstgrunnlaget, for eksempel ved hjelp av spesielt utviklete dataprogram. Slike program kan hjelpe til med å samle svarene fra alle informantene under hvert spørsmål eller temaområde. Denne delprosessen innebærer alt i alt en reorganisering og strukturering for å få bedre oversikt.

Den datareduksjonen vi gjennomførte under steg 2, fungerte også som en form for organisering av tekstgrunnlaget. Vi benyttet ingen spesielle dataprogram til dette arbeidet, men gjorde arbeidet manuelt – riktignok ved hjelp av tekstbehandlingsprogrammets klipp- og lim-funksjoner.

4. Identifisere det typiske og det spesielle. Den fjerde prosessen ved kvalitative analyser dreier seg om å tolke og trekke troverdige konklusjoner. Her gjelder det å forsøke å fange opp karakteristiske fellestrekk. Ved siden av det typiske er det viktig å identifisere spesielle egenskaper og fenomen. Det bør legges til rette for intersubjektiv kontroll, det vil si at flere forskere og fagfolk tolker og vurderer samme materialet uavhengig av hverandre.

Dette steget lar seg ikke skille skarpt fra de to foregående. På sett og vis strekker det seg gjennom hele intervjuundersøkelsen. Men selvfølgelig spiller det en sentral rolle i avslutningen og oppsummeringen av undersøkelsen. Det typiske i datamaterialet vårt fremkom ganske godt gjennom arbeidet som er beskrevet under steg 2 og 3. Det spesielle fremkom delvis ved hjelp av systematisk leting i datamaterialet, men også spontant i intervjuene f.eks. den utstrakte bruken av pronomenet ”vi” som vil bli omtalt senere i oppgaven.

Det er foretatt en viss grad av intersubjektiv kontroll i dette arbeidet. Så lenge vi var to studenter som jobbet sammen om prosjektet, kunne vi gjennomføre en viss validering (forskertrianglering) ved at vi vurderte hverandres arbeid. Utover dette har jeg vært alene om analysen.

5.2.10 Verifisering

Verifisering er det sjette av intervjuundersøkelsens syv stadier slik Kvale (1997) fremstiller dem. Verifisering dreier seg om å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

Generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse har gyldighet utover undersøkelsen. Dette omtales også som ytre validitet (Kleven 2002). I mitt forskningsprosjekt tar jeg ikke sikte på at resultatene skal kunne generaliseres utover den skolen de gjelder for.

Reliabiliteten henviser til hvor pålitelige resultatene er. Validitet er et uttrykk for hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale 1997).

Jeg har tidligere omtalt hvordan synet på kvalitativ forskning har endret seg fra begynnelsen av 1980-årene og fremover. Det gjelder også synet på validitet og reliabilitet i kvalitative undersøkelser. Tidligere var det vanlig å drøfte kvalitative datas verdi ut fra ut fra kriterier som gjaldt validitet i kvantitativ forskning. I dag vurderes gjerne den kvalitative forskningens gyldighet og pålitelighet ut fra dennes egne begreper om validitet (Holter 1998). *”Det er blitt klarere hvordan kvalitativ og kvantitativ forskning er forskjellige i sin forståelse av kunnskapsproduksjon, og kanskje derfor også hvordan de supplerer hverandre,”* hevder Holter (op.cit.:22). De to retningene er for eksempel ulike når det gjelder forholdet til mening og kontekst. Den kvantitative analysen har som mål å ”strippe” data for kontekst mens det er omvendt med den kvalitative undersøkelsen. *”Her gjelder det å fastholde*

meningsrammene, og påliteligheten hviler bl.a. på forståelsen av mening som tolkningsrepertoar” (op.cit.:22).

Innen kvalitativ forskning må arbeidet med å sikre gyldighet og pålitelighet foregå gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 1997, Holte op.cit.). Verifiseringsarbeidet kan ikke isoleres til en avgrenset del av undersøkelsen.

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997). Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er. Bruk av lydopptak gir en ganske høy grad av sikkerhet i forhold til feiltolkning av informantenes utsagn, i det man hele tiden kan gå tilbake i materialet og sjekke utskriftene og opplysningene. Vi var to intervjuere til stede i alle intervjuene. Det bidrar til å styrke både reliabiliteten og validiteten i intervjuene. Bruken av semistrukturert intervjuguide bidrar til å sikre at alle informantene uttalte seg om de samme spørsmålene/ problemstillingene.

Når det gjelder det kvalitative forskningsintervjuet, avhenger validiteten av om vi får belyst de problemstillingene vi ønsker å belyse. Begrepsvaliditet er et hovedanliggende i kvalitative studier. *”Begrepsvaliditet er knyttet til i hvilken grad de ”målene” som brukes i undersøkelsen...virkelig er representative indikatorer på innholdet i disse begrepene, og i hvilken grad ”målene” er usmittet av andre begreper som er irrelevante i sammenhengen,”* påpeker Kleven (2002:142). Han utdyper videre at uttrykket ”måling” som skriver seg fra den kvantitative forskningstradisjonen, kan defineres så vidt at det blir synonymt med begrepsoperasjonalisering.

Jeg vil i det følgende ta for meg noen kritiske punkter ved bruk av intervju som forskningsmetode:

Intervjuereffekten

Variasjon i intervjuernes sensitivitet i forhold til informantene vil kunne svekke reliabiliteten, fordi denne variasjonen kan redusere den intersubjektive reproduserbarheten. Kvale (op.cit..) mener imidlertid at ut fra en fenomenologisk-

hermeneutisk forståelse vil variasjon i sensitivitet kunne gi et mer nyansert bilde av de temaene man ønsker å belyse.

Ledende spørsmål

Ledende spørsmål er et av de viktigste ankepunktene mot intervjuetoden.

Hovedspørsmålet blir hvorvidt resultatene av intervjuundersøkelsen kan skyldes ledende spørsmål fra intervjuerens side.

I prinsippet er det nesten umulig å unngå ledende spørsmål eller utsagn i en samtale eller et intervju. Utfordringen for intervjueren ligger i å lede informanten mot de temaer og problemstillinger man ønsker å få belyst uten å påvirke svarene hans/hennes – legge ordene i munnen på informanten. Under analysen av intervjuene må forskeren sjekke ut om noen spørsmål kan karakteriseres som ledende. I fall de er det, må man prøve å klargjøre i hvilken grad dette har påvirket informantens svar.

Kvale (1997) hevder at valide svar er et spørsmål om å spørre riktig.

Subjektiv analyse

Faren for vilkårlig subjektivitet er tilstede i analysefasen. Faren øker i takt med materialets størrelse, kompleksitet og eventuell mangel på struktur.

Det foreligger ingen spesifikke metodiske prinsipper for tolking av intervju, men jo mer presise spørsmålene er formulert, dess lettere kan de etterprøves av andre. Holter (1998) peker på at en annen mulig kontroll kan være å forelegge informanten intervjuutskriftene.

Holter (op.cit.) trekker fram noen nye begrep som benyttes innenfor kvalitativ forskning. "Metning" brukes i forbindelse med intervjuing. Metning foreligger når det ikke gir noe nytt om man fortsetter intervjuet. "Meningstømming" brukes i forbindelse med analysen av en intervjutekst. Det innebærer at det ikke er mulig å hente mer mening ut av dataene. Fog (1994) anvender begrepet "kvalitetssikring" om det å sikre dataenes gyldighet. *"Kvalitetssikringen gjelder delvis materialets kvalitet,*

dvs. dets mangfoldighet og relevans i forhold til forskerens problemstillinger,”
hevder Holter (1998:23).

I siste instans er det et spørsmål om forskeren kan vise logikken i sine resultater, og vise at de er interessante. Det må vises at alternative forklaringer er mindre plausible.

Jeg kommer tilbake til verifiseringen av resultatene i forbindelse med analysen.

6. Bakke videregående skole – en skole i utvikling

6.1 Presentasjon av skolen

Bakke videregående skole er en middels stor videregående skole som ligger i en av nabokommunene til en storby. Skolen ble opprettet i 1923 som en kommunal ”høiere” skole der man kunne ta realskoleeksamen og examen artium. Skolen har i alle årene siden holdt til på samme sted, litt utenfor sentrum i kommunen. Da vi skulle besøke skolen første gang, var det ikke vanskelig å finne den. Den ser nemlig ut akkurat som mange andre skoler vi kjenner - stor, solid bygning, rød teglsten og høye vinduer. Det er tydelig at elevtallet har økt gjennom årene, for det er flere tilbygg. En ganske tradisjonell skole, skulle vi dømme etter de ytre rammene. Innvendig var det store, gammeldagse klasserom og lange, mørke korridorer. Dette var ikke et skolebygg som innbød til nyere arbeidsmåter. Da vi gjennomførte undersøkelsen vår, var det en omfattende ombygging på gang som skulle gjøre den bedre egnet til å møte dagens krav.

Skolen har drøyt 400 elever og et samlet personale på ca. 50. Det tilbys hovedsakelig opplæring innenfor allmenne, økonomiske og administrative fag (16 klasser), men skolen har også et lite innslag av yrkesforberedende opplæring, i alt tre klasser. I tillegg gis det tilbud om voksenopplæring og eksamensavvikling for privatister.

Vi ble tatt vel imot på skolen. Vi hadde ikke før kommet inn på lærerværelset for å vente på rektor, så reiste det seg en lærer og bød oss kaffe. Det var før noen andre enn rektor kjente til oss. De gangene vi besøkte skolene, var det alltid noen som viste slike tegn på gjestfrihet og ivaretaking av besøkende. Senere fikk vi anledning til å informere lærerne om prosjektet vårt.

6.2 Skolens visjon og pedagogiske plattform

Jeg har tatt for meg skolens hjemmesider på internett og sett nærmere på hvordan de presenterer seg selv der.

Tradisjon, kunnskap og innovasjon er stikkord for skolens visjon og pedagogiske plattform.

Skolen skal være en brobygger mellom godt forankrede tradisjoner og spennende fornyelser, heter det i kommentarene til visjonen. På den måten kan skolen være en dynamisk skole med endringsvillige lærere og aktive elever. Skolen vurderer aktive elever og engasjerte lærere som en nødvendig forutsetning for en skole i utvikling og fremgang.

6.2.1 Tradisjon

Tradisjon operasjonaliseres som faglighet, internasjonalisering og elevmedvirkning.

Dette har vært særtrekk som har kjennetegnet skolen fra starten av. Skolen er seg sin historie og tradisjon meget bevisst. Den første rektoren satte sitt preg på skolen på en måte som tid vakte oppsikt i sin, og som fremdeles omtales som et ideal for skolen. I en beretning om de videregående skolene i fylket omtales denne rektoren slik:

” NN var en markant, myndig og for sin tid meget demokratisk leder for Lia kommunale høyere skole” (Skjellum 2002:83). Videre refereres det til professor Herman Ruge som i en artikkel i 1952 hevdet at kilden til NN's *”pedagogiske makt”* var en dypt forankret følelse av det enkelte menneskets verdi. Rektor NN var opptatt av hvordan man kunne hjelpe elevene til å få best mulige eksamener, arbeide godt og gjøre sin plikt. Etter hans syn lærte elevene best når de utførte sine skoleplikter *”med et villig hjerte.”* Tillit og trivsel dannet basis for det gode arbeidet. *”Frihet under ansvar”* ble skolens slagord. Ansvars- og fellesskapsfølelsen ble utviklet gjennom at elevene skulle ha plikter. Rektor hadde nær kontakt med elevene, og han forsøkte å

være allstedsnærværende og delta på alt som foregikk på skolen, heter det i beretningen.

I dag kan nok denne rektoren synes å ha vært ganske autoritær, han hadde den fulle kontroll over skolen. ”*Det er rektor som er i sentrum, det er rektor som bestemmer prosedyrene, og det er rektor som tar avgjørelsene. Slik var NN ikke spesielt demokratisk, men mer som en eneveldig fyrste som fremmet det allmenne vel i skolesamfunnet,*” heter det i den historiske beretningen (op.cit.:85). Rektor NN var kjent som en ivrig tilhenger av Dewey og aktivitetspedagogikken, og skolen fikk i hans tid ry som pionerskole på grunn av elevsynet. Vi finner idealene fra NN’s rektortid igjen i dagens visjon: ”*Det er et viktig mål for skolen å motivere og ansvarliggjøre elevene. Skolen legger forholdene til rette for den enkeltes læring når de utfordrer ulike sider ved eleven*” (Bakke v.g. skoles nettsider).

Dagens rektor forteller at hun bevisst bruker minnene fra skolens glansperiode under den første rektoren aktivt, både innad på skolen og når hun skal presentere skolen utad. Vi opplevde flere ganger at medarbeidere på skolen refererte til rektor NN og hans interesse for arbeidsskoleprinsippet. Dette er tydeligvis en del av skolens identitet.

6.2.2 Kunnskap

Kunnskap som verdi for skolen kommer til uttrykk gjennom bredt kunnskapssyn, klare krav og godt kvalifiserte lærere. Lærerne har fått etterutdanning i ulike læringsmetoder, og det drives variert undervisning.

6.2.3 Innovasjon

Innovasjon er Bakke-modellen med dobbelttimer, studieøkter med fagveiledere, personlige veiledere (PV), Bakke-boka og elektronisk læringsplattform. IKT er et viktig læringsverktøy. Det drives utstrakt grad av internasjonalisering i opplæringen.

Tradisjon og innovasjon kan oppfattes som motstridende verdier. Innovasjon dreier seg ofte om å utfordre etablerte tradisjoner. I våre intervjuer påpekte vi dette overfor informantene, og vi spurte hvordan skolen klarte å kombinere verdiene tradisjon og innovasjon når man gjerne må bryte med tradisjoner for å være innovativ.

Informantene hadde ikke opplevd dette som noe problem. Det er nettopp evnen og viljen til innovasjon – omstilling og utvikling - som er fundamentet i tradisjonen på Bakke.

6.2.4 Bakke-modellen

Høsten 2002 innførte skolen ny organisering av skoledagen med dobbeltøkter i alle fag. Dette gir færre fag pr. dag og større muligheter for fordypning. Det er innført ordning med studieøkter og elektronisk læringsplattform. I studieøktene kan elevene få oppfølging av fagveiledere. I tillegg er det innført faste veiledningssamtaler med personlig veileder for elevene. Det er denne ordningen med personlig veileder som omtales som *mentorordningen*. Bakke-modellen inkluderer også Bakke-boka, en informasjons- og loggbok der elevene dokumenterer sin deltakelse i studieøktene.

Det er så langt skolens egenpresentasjon.

6.2.5 Mentorordningen

Mentorordningen er en veilederordning som har som formål å hjelpe elevene til å få et bevisst forhold til egen læring og motivasjon og hjelpe dem til å sette seg realistiske mål. Veiledningen skal bidra til å få fram det beste i eleven og styrke elevens selvfølelse. Mentor skal hjelpe eleven til å sette mål slik at han/hun kan lykkes og yte sitt beste.

Ordningen består av tre elementer: faglig veiledning, personlig veiledning og karriereveiledning. Hver mentor (lærere og ledere er mentorer) følger opp ca. ni elever. Elevene får faste samtaler i løpet av året. Det første året var planen å

gjennomføre åtte samtaler pr. elev. Det viste seg å være i meste laget, og antallet ble redusert året etter.

Samtalene følger en mal hvor elevene skal bevisstgjøre seg sine mål og ambisjoner faglig og sosialt. De skal dreie seg om trivsel, karakterer, fravær, bruk av studieøkter, fagvalg og studieteknikk. Avtaler blir gjort og underskrevet av elev og lærer. Det hender at samtalene utløser behov for kontakt med foreldre og rådgiver.

Veiledningssamtalene skal bære preg av ”løft” og motivasjon, heter det i skolens egen beskrivelse av Bakkemodellen (skolens nettsider). Samtalene gjennomføres etter modell av ”LØFT” – løsningsfokustert tilnærming. Metoden er utviklet i USA og benyttes både innen terapeutisk arbeid og organisasjonsutvikling. Den fremstår som et alternativ til problemorientert tilnærming (Langslet 2004). Kjernen i LØFT-samtalene dreier seg om å lete etter hva elevene gjør som er riktig, nyttig og klokt, for deretter å vurdere muligheten for å gjøre mer av dette.

6.2.6 Myndighetenes anerkjennelse av skolen

Bakke videregående skole ble utnevnt til bonuskole i 2003.

Juryen begrunnet avgjørelsen slik:

”Skolen satses stort på omorganisering av skoledagen med utgangspunkt i elevenes behov.

Den såkalte Bakke-modellen innebærer blant annet at elevene får studieøkter med personlige fagveiledere, færre fag på en dag og dermed en mindre oppstykket skoledag. Hver elev blir fulgt opp systematisk. Elevene blir testet i norsk og matematikk, og det drives differensiert undervisning i matematikk. Skolen har etter innføringen av denne modellen oppnådd en nedgang i strykprosent blant elevene. Skolen har et nært samarbeid med grunnskolene, og det er spesielt positivt at hver elev får en personlig veileder ved skolestart ”(Læringscenterets nettsider).

Bakke videregående skole ble utnevnt til bonuskole på nytt i 2004.

Fylkeskommunen som er skoleeier for Bakke videregående skole, opprettet i 2002 et bonusprogram for de videregående skolene i fylket. Det ble vedtatt å gi 2 millioner kroner fordelt på en fireårs periode til inntil 10 skoler. Midlene skal tildeles skoler for videre arbeid med å utvikle den enkelte skoles temaprofil.

Bakke videregående skole valgte ”Mentorskolen” som sin temaprofil. I november 2003 ble de tildelt kr. 200.000 for videre utvikling av denne profilen. Juryen begrunnet tildelingen slik:

”Skolen utmerker seg ved en målbevisst og systematisk satsning på temaprofilen. Det er solide og grundig forankrede prosjekter som er svært godt dokumentert. Skolen viser stor kreativitet og nytenkning gjennom bl.a. ”Bakke-modellen”, Bakke-starten, personlig veileder til hver elev, karriereplanlegging og omorganisering av skolehverdagen. Skolen utmerker seg med sitt arbeid med elevråd. Tiltakene er koblet til kvalitetskartet” (Fylkeskommunens nettsider).

Kvalitetskartet er et verktøy som fylkeskommunen har innført som et ledd i kvalitetsarbeidet i utdanningssystemet.

7. Presentasjon og analyse av data fra undersøkelsen

Innledningsvis i dette kapitlet foretar jeg en analyse basert på de tre forskningsspørsmålene som er grunnstammen i intervjuene. Det var vår antagelse at disse spørsmålene kunne bidra til innsikt og kunnskap om hvordan endringsprosessen på Bakke videregående skole kom i stand, hvordan den forløp og hvordan den ble ledet. Denne analysen danner bakteppe for en mer dyptgående analyse av de ledelsesstrategiene som de formelle lederne synes å ha benyttet. I denne analysen benytter jeg teoriene som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Jeg kommer også inn på eventuelle begrunnelser som lederne har for sine strategivalg.

Avslutningsvis i dette kapitlet retter jeg søkelyset mot rektor, den funksjonen og personen som pr. definisjon har det overordnede ansvaret for ledelse av utviklingsarbeidet i skolen. Hva er hennes refleksjoner rundt strategier for ledelse av den aktuelle endringsprosessen?

7.1 Målet for innføring av mentorordningen

Da vi stilte spørsmålet om hva som var målet for innføringen av mentorordningen, fremkom det i alle fem intervjuene at målet var tredelt. Vi sammenfattet svarene i følgende tre punkter:

- Gi elevene bedre oppfølging
- Vinne kampen om primærsøkerne
- Redusere strykprosenten

Det var ingen som oppgav andre mål for ordningen.

Vi skal se litt nærmere på hvordan disse målsettingene utdypes og begrunnes av informantene.

7.1.1 Gi elevene bedre oppfølging

Alle informantene gir uttrykk for at mentorordningen ble i verksatt for å kunne følge opp elevene bedre og hjelpe både faglig sterke og faglig svake elever til å få et bedre utbytte av opplæringen. Dette er det første svaret vi får når vi spør hvorfor ordningen ble innført. Gjennom flere interne elevundersøkelser hadde man funnet at elevene trivdes godt på skolen, men motivasjonen for skolearbeidet var ikke særlig god. Noen elever hadde uforholdsmessig stort fravær fra undervisningen, noe som førte til at de sluttet eller ikke fikk bestått vitnemål.

Bakke er nok ikke den eneste videregående skolen som har slike elever.¹ På Bakke begynte lærerne og ledelsen etter hvert å tenke på hva de kunne gjøre for å bli en studieforberedende skole som lærte elevene å bli selvstendige i forhold til å tilegne seg kunnskap og forberede seg på videre studier. Videre var man opptatt av hva som kunne gjøres for å hjelpe de svakeste elevene til å fullføre skolegangen samt å møte det økende behovet for voksenkontakt som man hadde registrert hos elevene.

Da skolen planla ordningen med dobbelttimer og bruk av elektronisk læringsplattform som innebar mer selvstendig arbeid – studieøkter -, var de opptatt av å sikre at elevene virkelig utnyttet det nye tilbudet og ikke bare ble borte. De kjente til at enkelte skoler hadde hatt problemer på dette området.

Samtidig med at en gruppe lærere var på studiebesøk på en annen videregående skole for å se nærmere på ordningen med studieøkter, var rektor på studietur i England og fikk kjennskap til en ordning med oppfølging og veiledning - ”*Progressiv Tutor*” – som var benyttet med stort hell på en skole der. Elevene ble fulgt opp individuelt eller

¹ Forskningen rundt det statlig initierte prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” som ble gjennomført i tidsrommet 1999-2003, viser at mange elever i videregående skole i Norge trives godt på skolen, men de har svak motivasjon for skolearbeidet (Dale et. al 2002).

i grupper ved hjelp av såkalte ”Liff”-samtaler. Dette la hun fram for lærerne da hun kom tilbake.

”*Det var det som tente lærerne*”, sa Tor, tillitsvalgt for den største lærerorganisasjonen ved skolen. ”*Altså dette har vi lyst til å gjøre...på en eller annen måte.*” Han forklarer at det var sterke indre behov for endring som lå til grunn for ordningen – behovet for å følge opp elevene bedre – ”*...ikke i utgangspunktet fordi det ble fritt skolevalg.*” Han gjør videre rede for lærernes frustrasjon den siste tiden de hadde en tradisjonell organisering av skoledagen, og han trekker fram gevinstene de har sett ved å følge elevene tettere opp. Da vi fulgte opp kommentaren hans om det frie skolevalget med et spørsmål om skolen har behov for å konkurrerer aktivt ved å markedsføre seg i den konkurransen som fritt skolevalg innebærer, svarte han raskt: ”*Ja, det har vi jo. Veldig. Vi må jo det...Så selvfølgelig må vi konkurrere og selge dette her så godt vi kan.*”

7.1.2 Vinne kampen om primær søkerne

Når skolen har valgt å profilere seg som mentor-skolen, springer det ut av behovet for å synliggjøre et fortrinn ved skolen som kan gjøre dem mer interessante for elever som skal velge skole. I intervjuet med ledergruppen fikk vi høre hvordan de hadde benyttet den kompetansen som Erik, assisterende rektor, har fra sitt tidligere arbeid med markedsføring i næringslivet.

Vi lar Erik forklare hvordan de gikk fra idé til endelig profil: ”*...da brukte vi noe som heter...hvis du snakker om strategier...så brukte vi noe som heter posisjonierungsstrategi for å få frem hva skolen kunne bli best på. Altså unikheten... går du igjennom konkurrentene, hva er konkurrentene sterke på, hva er de best på, hva kan vi være best på, og da stoppet vi på mentorskolen som vi kunne være best på i de sammenlignbare skolene... Det er en ren merkevarebygging da. Hva kan vi være best på?*”

Det snakkes litt fram og tilbake om det å se på de andre skolene som konkurrenter. Vi spiller igjen inn at det er fritt skolevalg i dette fylket, men får ingen spesiell respons på dette temaet.

Skolen søkte om fylkeskommunale midler til å videreutvikle mentorprofilen, og de var en av fire skoler som fikk innvilget søknaden. ”*Vi er veldig gode på søknader,*” sier rektor, ”*vi bruker denne søknaden som spydspissen for å posisjonere oss på hva vi er gode på.*” I tildelingsbrevet fra fylkeskommunen får skolen får ros for et godt prosjekt og en meget god søknad.

Cecilie og Per var også klare i sin tale når det gjaldt å se mentorordningen som et middel til å øke interessen for å søke skoleplass ved Bakke videregående skole. Cecilie, som hadde en sentral rolle i den praktiske planleggingen av mentorordningen, uttrykte at ”*... hele drivkraften her var jo rett og slett at vi hadde hatt et synkende førstevalg til Bakke som gjorde at vi ønsket å gjøre visse endringer. Og så begynte vi da å se litt på hva andre skoler har gjort. Blant annet var vi på en videregående skole hvor vi sjekket opp studieøkter som en del av oss tente på. Så tok vi det til lærerværelset, og folk...Ja, vi må prøve noe nytt. Vi har lyst til å prøve noe nytt. Men hele utgangspunktet var å gjøre Bakke mer attraktiv...Vi må tenke kreativt.*” Hun blir støttet av Per: ”*...det er jo for å få bedre elever til skolen – som har vært målet hele veien med denne Bakke-modellen og den mentorordningen...få bedre og mer motiverte elever til skolen...Større søkning gir mer kamp om plassene, øker motivasjonene for å komme inn på Bakke.*” Lærerne så behovet for endring, for de bærer byrdene ved å ha elever som ikke har Bakke som sitt førstevalg, forklarer Cecilie.

I intervjuet med tillitsvalgte fikk vi utdypet ytterligere skolens behov for å konkurrere aktivt om søkerne og markedsføre seg godt blant ungdomsskoleelevene som skal søke opptak ved en videregående skole. En av naboskolene fremstår som mer attraktiv faglig sett, og det virker som om de faglig sterke og bevisste elevene søker dit. Bakke ønsker seg flere primærsøkere med gode resultater fra ungdomsskolen, og

de benytter egne elever til å informere ungdomsskoleelevene i kommunen om ordningen med studieøkter og personlig veileder.

7.1.3 Redusere strykprosenten.

Jeg har allerede nevnt lærernes og ledernes bekymring for elever som ikke klarte å fullføre skolegangen på tilfredsstillende måte, noen fikk strykkarakterer og noen avbrøt skolegangen underveis i løpet. Det var en utbredt antakelse i kollegiet at strykprosenten kunne reduseres hvis elevene fikk tettere oppfølging faglig og personlig. Etter ett år med personlige veiledere registrerte man nedgang i strykprosenten i forhold til tidligere år. Det er imidlertid for tidlig å trekke bastante konklusjoner om sammenhengen mellom tiltaket og nedgangen i strykprosenten, men nedgangen inspirerer til videreutvikling av mentorordningen. Så vil tiden vise om den faktisk fører til at flere fullfører og består.

7.1.4 Kommentarer til målene for innføringen av mentorordningen

Ett spørsmål jeg sitter igjen med etter gjennomgangen av forskningsspørsmålene, er hvor sterkt det frie skolevalget i denne fylkeskommunen kan ha påvirket endringsprosessen vi studerte.

Så lenge det er skoleeier som fordeler elevene på skolene ut fra objektive kriterier som for eksempel hjemadresse og karakterer, har konkurransen mellom skolene liten betydning. Når elevene kan søke seg til den skolen de helst vil gå på, blir brukerorienteringen et viktig element i kampen om de beste elevene. Debatten om hvordan skolene skal møte brukernes behov, skjerpes ytterligere i dagens Norge når de private aktørene nå har fått bedre muligheter til å etablere sine tilbud slik friskoleloven legger til rette for.

Når det gjelder Bakke, synes det ikke som om informantene er kritiske til ordningen med fritt skolevalg. Vi fant ikke at noen av informantene stilte spørsmål ved selve ordningen med fritt skolevalg, eller at de kunne tenke seg å prøve å påvirke

fylkeskommunen til å endre ordningen. Litt underlig i og for seg, i hvert fall for meg som kommer fra et fylke der fritt skolevalg er et ”hett” tema blant politikerne, og hvor sterke motstandere hittil har klart å hindre en slik ordning. Kanskje ligger svaret i at det er ulike politiske partier som sitter ved makten i de to fylkene? Bakke ligger i et fylke og en kommune der det har vært borgerlig flertall i mange år, mens mitt fylke er et fylke med sterke sosialistiske tradisjoner. Bakkes fylkeskommune var tidligere ute med å innføre et managementpreget styringssystem enn min fylkeskommune, og det synes som om de har gått lengre i utviklingen av det enn vi har gjort til nå.

7.2 Gjennomføringen

Vi var interesserte i å høre hvordan ideen til mentorordningen oppsto, hvordan planleggingen foregikk og hva man faktisk endte opp med som innhold i ordningen. Vi bad informantene våre oppsummere og reflektere sammen med oss over ulike faser i endringsarbeidet

Alle informantene forteller at mentorordningen ble innført i nært samarbeid mellom ledelsen og lærerne. Elevene ble også trukket inn i prosessen, men det er forholdet mellom ledelsen og lærerne vi konsentrerer oss om i denne sammenhengen.

Det er enighet om at det var rektor som brakte ideen til skolen, men hun trakk personalet aktivt inn i en prosess der de sammen kom fram til noen sentrale spørsmål som måtte drøftes, bl.a. nevnes følgende tre spørsmål:

- Hvordan kan ordningen praktiseres, dvs. hvilke elementer bør den inneholde?
- Hvilket navn/ betegnelse bør ordningen ha?
- Hvordan kan ordningen finansieres?

Det synes som om tidspunktet for endringen var gunstig sett fra både ledelsens og de ansattes side. Rektor foreslo mentorordningen, og de ansatte tente umiddelbart på ideen. Skjønt hvem var det egentlig som unnfanget ideen om at noe måtte endres?

”...det kan jo hende at ledelsen har tatt de signalene fra lærerne og skjønt at her må det gjøres noe, det er helt sikkert, ” sa tillitsvalgte.

Rektor gir uttrykk for at det var viktig å få lærerne aktivt med i planleggingen og skape et engasjement for endring. ”Vi diskuterte masse frem og tilbake...,” sier rektor, ”så vi brukte jo en del tid i grupper.” Den første gruppeoppgaven ble knyttet opp til lærernes private sfære. Hva slags skole ønsker jeg for mitt barn? Mitt barnebarn? Disse spørsmålene skapte stort engasjement, og man fikk et utenfraperspektiv på skolen. Kanskje vi like gjerne skulle kalle det et brukerperspektiv?

Diskusjonene i kollegiet ble ført på ulike arenaer. Fellestimene, de faste møtene der alle lærerne og skolens ledelse deltok, ble en viktig arena. Her ble det benyttet samarbeidslæring som metode for å drøfte spørsmålene ”Hvor står vi og hvor går vi? Rett og slett altså! Og dermed fikk alle si noe, ikke bare de fem som pleier å si noe. Så vi fikk sånne gode prosesser med å sette dem på tvers...Her sitter det folk fra forskjellige fagområder slik at de har vært litt ute, de har sett en del ting og brakte det tilbake til faggruppene sine... Og fikk på en måte litt fra grunnplanet...litt ideer de synes de har lyst til å komme med. Og så kom da vi med ideer på hvordan vi kan finne ting som syr det sammen.” Prosessen ble beskrevet som veldig, veldig tett. Svarene som fremkom, inngikk i en idébank, forslagene ble bearbeidet, og noen av ideene ble ”meislet ut” og utviklet videre.

Cecilie er ansvarlig for å legge timeplanene på skolen, og det var hun som fikk hovedansvaret for å planlegge den praktiske gjennomføringen av mentorordningen, dvs. finne ressurser og timeplanlegge møtene mellom elev og mentor. Hennes bevisste strategi var å tenke ut alternative modeller, la lærerne få innsyn i hvilke konsekvenser de ulike modellene gav og så la lærerne være med på å velge modell. ”Ja, det var du veldig klar på,” sier Per. ”Altså det alternativet er sånn og sånn, og det medfører de og de konsekvensene. Det var veldig klargjort.” Cecilie forteller at det har ikke vært en eneste klage på timeplanene som ble lagt. ”...men det var fordi de var med og valgte. Vi ønsker å prøve dette her. Dette går vi for. Dette ønsker vi”.

Elevene ble også trukket inn i prosessen. Rektor hadde en løpende dialog med elevrådet, og hun var selv rundt i alle klassene og snakket med elevene.

Rektor utdyper hvordan personalet drøftet utformingen av mentorrollen. *”Vi diskuterte masse frem og tilbake hva som er det typiske,”* forteller hun.

Utgangspunktet var betegnelsen som ble brukt i Skottland: *”progresstutor”*.

Utfordringen var å finne en god, norsk betegnelse på denne funksjonen/rollen. Valget sto mellom coach og mentor, og det endte med at mentor ble valgt. *”Og det vi falt på til slutt var vel en mentor som veileder en yngre. Det er en som både kan gi råd, men som også kan coache. Det er...vi så på coachbegrepet at det er mer to likeverdige, og du kan godt ha en likeverdig coachsamtale, men lærer vil alltid være eldre og ha en annen posisjon enn en elev. Så i fagveiledningen er det helt klart den eldre som veileder eleven og som gir noen svar og gir noen råd.”* De andre lederne nikker og bekrefter sin tilslutning til rektors beskrivelse. Per tilføyer: *”At vi også kan sette mål sammen med elevene ligger innbakt i mentorordning og veiledning.”*

Etter hvert har man gått over til å kalle mentor for personlig veileder, forkortet til PV. Dette er en betegnelse som tydeligvis er godt innarbeidet i skolen *”PV’n min, kaller de det. Jeg har snakka med PV’n min bruker elevene veldig bevisst”*, sies det i ledergruppen.

Rektor og tillitsvalgte førte drøftinger om hvordan skolen kunne finansiere ordningen.

7.3 Erfaringer fra gjennomføringen

Vi gjorde det innledningsvis klart for personalet at det ikke var vår oppgave å evaluere mentorordningen. Ordningen var allerede vurdert som vellykket av både statlige og fylkeskommunale myndigheter. Allikevel var det ikke til å unngå at informantene på eget initiativ gav uttrykk for sin vurdering av ordningen. Jeg finner det interessant å ta med noe om dette som et uttrykk for informantenes refleksjoner i forbindelse med det tredje forskerspørsmålet vårt.

Alle informantene gir uttrykk for at innføringen av mentorordningen har vært vellykket. Man har kommet fram til en ordning som har gitt skolen mulighet til å profilere seg positivt i kampen om primærsekkere. Gjennom interne spørreundersøkelser har både elever og lærere har gitt uttrykk for at de er fornøyde med ordningen. Mentorordningen gir rom for bedre oppfølging av elevene, og skolen markedsfører seg med at det er registrert nedgang i strykprosenten etter at ordningen ble innført.

Cecilie forklarer suksessen med at lærerne ble trukket aktivt inn i prosessen på et tidlig tidspunkt. Det var en åpen dialog mellom ledelsen og lærerne, og det ble skapt en ”vi”-følelse: ” *Vi er her sammen for å drive en skole.... Vi sitter ikke der på hver vår front... Men det er... vi er én skole, og dette gjør vi sammen.*” Cecilie sier at hun var kjempeoverrasket over hvor positive folk var. Hun innrømmer at hun selv kanskje var en av de mest kritiske. ” *Jeg ville ha bedre tid på meg, for jeg ble sittende med jobben,*” sier hun. ” *Det at lærerne gikk inn for dette her, det tror jeg nok er noe av clouet. Det var ingen som følte seg presset ovenfra. Vi ville ikke gått inn på dette hvis vi ikke hadde fått lærerne med oss,*” sier Cecilie. Hun anslår at det var minst 95% oppslutning blant lærerne. Så reflekterer hun litt over hva det var som skapte den positive holdningen hos lærerne. Hun trekker fram at det nok var en drivkraft for lærerne at de ønsket en reell endring i undervisningssituasjonen. Det hadde sterk innvirkning på lærernes arbeidssituasjon at elevene ikke var motiverte, at de sluntret unna oppgaver, at de hadde stort fravær og at en del elever ikke klarte å fullføre og bestå videregående opplæring. ” *Det var nok også stilt blant lærerne fordi lærerne..., det er jo de som bærer byrdene ved at du har en del elever som kanskje ikke hadde ønsket i første omgang å gå hos oss. Så dermed er jo også det en drivkraft i seg sjøl.*”

Flere av informantene peker på at kollegiet på Bakke har et positivt grunnsyn, og at dette preger holdningen til endring. Det er en uttalt vilje til å bidra positivt til utvikling av skolen: ” *... her er det positivt så man skal ikke ødelegge med å være negativ. Og det er veldig lite snakking i krokene om at dette her er negativt,*” sies det.

Mentorordningen er under utvikling. Den største utfordringen nå er å utvikle lærernes kompetanse i forhold til å være gode personlige veiledere – mentorer. Midlene som skolen har fått fra fylket for å videreutvikle profilen sin, brukes til dette formålet. Bl.a. tilbyr skolen kurs i coaching.

7.4 Ledelsesstrategier på Bakke videregående skole

Vi har nå fått et innblikk i bakgrunnen for at mentorordningen ble innført, og vi har fulgt utviklingen av mentorordningen fram til det siste intervjuet ble gjennomført våren 2004. Gjennom dataene som er presentert så langt i oppgaven, har vi også fått et innblikk i hvordan de formelle lederne har lagt opp til at endringen gjennomføres som en prosess der det relasjonelle aspektet spiller en sentral rolle. Det dreier seg om relasjoner mellom aktører på ulike nivåer og mellom aktørene og de kontekstuelle rammene.

Vi skal i det følgende hente inn de sentrale temaene fra teorikapitlene og la dem fungere som overskrifter – kategorier for ulike ledelsesstrategier. Kategoriseringen av dataene følger strukturen i teorikapitlene. Følgende kategorier blir benyttet: dialogen, relasjonsledelse, demokratisk lederskap, lærende lederskap og kommunikativt lederskap. En del av informasjonene kan plasseres under flere kategorier. Her har jeg måttet gjøre et valg, men jeg håper at jeg har klart å skape en struktur som synliggjør hovedpunktene i analysen og gir god lesbarhet.

Eventuelle ledelsesstrategier som ikke faller inn under noen av disse kategoriene, vil bli samlet og kommentert for seg. Det samme gjelder en del av informasjonen som fremkom under det individuelle intervjuet med rektor.

7.4.1 Dialogen som ledelsesstrategi

Dialogen fikk sin plass som overordnet perspektiv for denne masteroppgaven underveis i arbeidet med undersøkelsen. På bakgrunn av intervjudata og i arbeidet med teorien, ble vi klar over dialogens sentrale rolle i ledelse av endringsprosesser.

Vi hadde derfor ikke forberedt noen spørsmål i intervjuguiden som var direkte rettet mot dialogen. Allikevel ble den et gjennomgående tema i alle intervjuene. Noen ganger var det snakk om ”*samtalen*”, andre ganger om ”*dialogen*”. Informantene fortalte om hyppige samtaler på og mellom alle nivåene i organisasjonen under arbeidet med å planlegge mentorordningen. Det ble aldri gitt noen eksplisitte definisjoner av dialogen på Bakke, men vi fikk indirekte noen inntrykk av hva man oppfattet som ”*den gode samtalen*”. Bakhtins dialogbegrep ble aldri nevnt.

Cecilie og Per (intervju 2) brukte begrepet dialog mange ganger for å beskrive kommunikasjonen som foregikk i organisasjonen. De snakket begge to om ”*løpende dialog*” og beskriver dialogen på de ulike nivåene som ”*veldig åpen*”.

Etter min vurdering er dialogen et viktig ledelsesverktøy på Bakke, og den ble som tidligere nevnt, benyttet hyppig under innføringen av mentorordningen. Men hva slags dialog er det dreier seg om? Er det den klassiske dialogen som etterstreber konsensus, eller er det den bakhtinske dialogen som gir rom for at forskjellige artikuleres og motsetninger blir akseptert og vurdert som en dynamisk kraft i organisasjonen?

Vi foretok som nevnt, ingen systematisk utspørring med tanke på å avdekke særtrekk ved dialogen på Bakke. Det fremkommer allikevel noen interessante beskrivelser av hvordan dialogen synes å fungere på skolen. Det ser ut til å ha vært stor grad av enighet om ordningen som er gjennomført, men vi får inntrykk av at det var rom for divergerende meninger. Vi berørte temaet motstand i alle intervjuene. Bl.a. utfordret vi ledergruppen på at det måtte vel være noen for motstand i systemet. De fem lederne bryter ut i latter. De erkjenner at det er noen ”*skrubber*” på skolen, slike som er i mot de fleste forslag til endringer. Men det har blitt færre av dem etter hvert, og skolen er bevisst på å rekruttere medarbeidere som kan stå for skolens visjon og pedagogiske plattform når de foretar ansettelse. Når det gjelder mentorordningen, er motstanderne i klart mindretall, og det er ikke de som har satt standarden for ordningen. ”*Motstanderne har ikke vært fanebærerne.*” Og så er noen som er passive,

til tross for utstrakt bruk av samarbeidslæringsmetodene, men ”...*det er ingen som er sabotører!*” hevder rektor.

Rektor gir uttrykk for at lederne er åpne for kritikk og konstruktive innslag. ”*Vel vi...hvis noen kommer og ikke syns noe fungerer som det gjør, så setter vi oss ned og sier kanskje at de har rett. Kanskje vi må gjøre noe med det? Så i fellesmøter når noen kommer med en del hjertesukk og en del...så tar vi jo alltid det på alvor og...ja, vi skal tenke på det, og vi skal ta det med...og at det er noe i det?*”

I det siste intervjuet med rektor forteller hun hvordan hun oppmuntrer til at medarbeiderne skal gi uttrykk for uenighet og divergerende syn: ”*For jeg har sagt at det er lov å være uenig. Jeg kan være uenig med dere...kom med det, for det kan være nyttige korrigeringer på veien. Og ikke snakk i krokene, snakk til meg. For da...ting kan endres. Det kan være ting jeg ikke har tenkt på. Og det jeg ser at det kommer mye fornuftig fra folk som er...Altså konstruktiv kritikk som er nyttig.*” Hun nevner spesielt én episode under prosessen med mentorordningen. Da var det en av lærerne som uttrykte sin skepsis til ordningen slik: ”*Jeg synes ikke du har begrunnet det godt nok for meg.*” ”*Nei, da måtte jeg faktisk tenke meg om en gang til. Jeg tenkte at nei, jeg har gjort det for 99, men jeg har ikke gjort det for de siste,*” sier hun. Hun tok ham med i arbeidsgruppen som hun ledet.

Jeg har tidligere pekt på hvordan de kontekstuelle rammene for skolen virker inn på livet i en skole og byr på ledelsesmessige utfordringer. Et spørsmål som melder seg for meg når det gjelder Bakke, er spørsmålet om hvordan de ytre rammene virker inn på dialogen på skolen. Har for eksempel konkurransen om primær søkerne bundet den indre dialogen på Bakke på en slik måte at personalet taler med én tunge? Og hvordan er dialogen vis á vis skoleeier som bidrar til å definere de ytre grensene for skolens handlingsrom? (jf. Berg 1999). Jeg opplever både rektor og de øvrige informantene som veldig lojale i forhold til de rammene som fylkeskommunen gir. Er dette uttrykk for at det er konsensus-dialogen som preger kommunikasjonen mellom skoleeier og rektor? Jeg kommer tilbake til dette temaet under oppsummeringen av intervjuet med rektor.

Vi slipper dialogen foreløpig, men kommer tilbake til den igjen senere i oppgaven ettersom den har en plass innenfor andre ledelsesstrategier også.

7.4.2 Relasjonsledelse som ledelsestrategi

Innledningsvis minner jeg om noen av temaene som fremsto som sentrale under behandlingen av teorier om ledelse i et relasjonelt perspektiv tidligere i oppgaven (jf. kap.3.3): samhandling, kultur for samhandling, gjensidig påvirkning, makt og tillit, relasjonelt mot og dialogen som ledelsesverktøy. Jeg har foretatt en analyse av intervjudata for å finne ut om lederne ved Bakke videregående skole benyttet relasjonelle ledelsesstrategier under innføringen av mentorordningen.

Bakke videregående skole fremstår som en organisasjon der det er utviklet kultur for samhandling og gjensidig påvirkning, og der relasjonene mellom aktørene tillegges stor verdi. Dette synes å gjelde på alle nivåer i organisasjonen: mellom rektor og medlemmene i ledergruppen, mellom ledelsen og lærerne og mellom ledelsen/lærerne og elevene. Det relasjonelle aspektet kommer hyppig til uttrykk i intervjuene, spesielt i omtalen av forholdet mellom de formelle lederne og mellom lederne og lærerne.

Relasjonene mellom lærere/ledere og elevene er ikke noe prioritert område for vårt prosjekt, men intervjudataene gir allikevel informasjon om dette forholdet.

Mentorordningen i seg selv er et uttrykk for at lærere og ledere er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene.

Det fremkommer mange utsagn i intervjuene som forteller om samhandlingen mellom partene i forbindelse med innføringen av mentorordningen. Det vises til hyppige møter internt i ledergruppen og mellom lederne og lærerne der ulike sider ved ordningen ble drøftet. Det var møter som inngikk i den faste møtestrukturen på de etablerte møtearenaene, for eksempel fellesmøtene for personalet og drøftingsmøtene med organisasjonene, og det var ad hoc - pregede møter. Man jobbet i faste grupper, så som fagseksjoner, og i grupper som ble satt sammen på tvers av studieretninger og fag. Det er satt av faste tider for møter med lærerne, såkalte

fellestimer. I disse møtene ble det benyttet samarbeidslæring som metode for å utvikle Bakke-modellen og mentorordningen. Ledergruppen har regelmessige møter, og fra tid til annen har de korte arbeidsseminar hjemme hos rektor når det er utfordrende temaer som skal drøftes.

Samarbeidslæring har økt lærerengasjementet og fått fram bredden i lærermeningene. Rektor kommer inn på dette flere ganger i intervjuet: *”...vi var litt lei av at de fem samme sa noe hver gang. At det var en veldig fin måte å få alle til å få lov til å ha en mening. Og da fikk vi plutselig frem meninger fra mange av de som er positive, men vi ser dem bare ikke i hverdagen for det er noen som dominerer,”* sier rektor.

Det er tydelig at samarbeidslæring som arbeidsmetode har slått godt an på Bakke. *”Og det er jo en veldig fin metode å bruke når man vil oppnå noe i fellesskapet...,”* sier Eva. Flere snakker i munnen på hverandre og bekrefter det Eva sier.

Samarbeidslæring benyttes også av elevene i deres læringsarbeid.

Det å samarbeide internt i ledergruppen og med lærerne er imidlertid ikke noe nytt fenomen på Bakke. Eva, som har vært ansatt ved skolen i mange år, kan fortelle at dette har vært en vanlig arbeidsform i arbeidet med å sette mål for skolens virksomhet: *”Og de prosessene vi har hatt rundt målarbeidet...det altså med å lage virksomhetsplaner og mål...det brukte vi jo også...det har vi gjort i mange år...det er ikke noe nytt. Men jeg tror faktisk at selv prosessen – samarbeidslæring – er gunstig.”*

7.4.3 Makten på Bakke – hvordan forvaltes den?

Samtlige informanter gir inntrykk av at innføringen av mentorordningen var noe det var enighet om på skolen. Cecilie antar at det var ca. 95% oppslutning blant lærerne til å sette i gang med ordningen. Hun understreker sterkt at det var ingen som følte at dette var en ordning som ble presset gjennom ovenfra. *”Vi ville ikke gått inn på dette hvis vi ikke hadde fått lærerne med oss,”* sier hun. Utsagn fra Tor, den tillitsvalgte, støtter opp om Pers utsagn: *”...vi har en ledelse som er ganske åpen i forhold til en,*

altså som tar veldig mange signaler fra kollegiet, og det er lite konflikter, og altså lite kontroversielle avgjørelser som tas, sånn sett.”

Per som er avdelingsleder på den yrkesfaglige studieretningen, er forholdsvis nytilsatt på skolen. Vi hører i intervjuene at han noen ganger definerer seg som en av ledergruppen, andre ganger snakker han om ledergruppen som de. Han uttrykker sitt syn på forholdet mellom ledelsen og kollegiet slik: *”Det er en veldig åpen dialog mellom ledelsen, synes jeg og kollegiet. De sitter ikke og holder korta tett ved brystet og sier at...og så plutselig hiver de ut noe. Det er ikke sånn.”* Per har forutsetninger for å vurdere betydningen av slik lederpraksis, for han har arbeidet andre steder der dette ikke var noen selvfølge.

Et påfallende trekk i intervjuene er at informantene stadig uttrykker seg i ”vi”- form. Det er en utstrakt bruk av pronomenet vi når de snakker om det som har skjedd i forbindelse med innføringen av Bakke-modellen og mentorordningen. *”Vi måtte bare gjøre noe”*, er det flere som sier. Og de deler rosen og anerkjennelsen som er blitt dem til del: *”Vi er stolte av den skolen vi jobber på. Og stolte av det vi har fått til,”* sier Cecilie.

Det kommer fram at ledelsen bruker vi-formuleringen bevisst i forhold til lærerne når de legger fram temaer til drøfting. Cecilie beskriver dialogen med lærerne slik: *”...vi er her sammen for å drive skole. Vi sitter ikke på hver vår front at...nei, vi skal nok passe på vårt eller vi skal kjøre folk ut...altså vi skal få mest mulig ut av folk eller vi skal gjøre minst mulig. Men det er: Vi har en skole og dette gjør vi sammen. Så derfor er det en åpen dialog. Så tenker vi hvilke konsekvenser får det, og hvilke konsekvenser får det?”* Per supplerer henne: *”Vi har liksom et felles mål og vi vil strekke oss – både klubben og ledelsen og personalet og alt.”*

Berit og Tor som representerer lærernivået i denne undersøkelsen, bruker ”vi” minst like ofte som de formelle lederne.

Hva er denne utstrakte bruke av ”vi” et uttrykk for? Jeg ser flere mulige forklaringer.

En nærliggende forklaring kan være at konkurransen om primær søkerne i et fritt marked oppleves som et ytre press på skolen – en slags ytre fiende – som skaper et indre ”vi”. Dersom skolen ikke klarer å sikre seg flere primær søkere, ser lærerne for seg en belastende arbeidssituasjon i tiden fremover. Kanskje kan arbeidsplasser bli truet på sikt? ”...så selvfølgelig må vi konkurrere og selge dette her så godt vi kan,” sier tillitsvalgte.

En annen mulig forklaring henter jeg fra sosial identifikasjonsteori om ledelse av grupper (jf.4.4) ”Vi”-et kan oppfattes som et uttrykk for at det er skapt en gruppetilhørighet, en ”inngruppe” der rektor og ledergruppen er innenfor gruppen. Forholdet mellom de ledede og lederen er preget av ”vi”. Rektor kan øve innflytelse i gruppen, og det er ikke behov for å utøve makt for å påvirke medarbeiderne. En slik relasjon mellom lederen og de ledede tyder på at rektor og ledergruppen har tillit – legitimitet - blant lærerne. I en slik situasjon trenger ikke lederen å utøve makt, hun kan øve innflytelse.

En tredje måte å forstå ”vi”-et på, kan knyttes opp til Bakhtins dialogperspektiv. Er det mulig at det ”vi”-et vi hører er det eksplisitte uttrykket for at det er ”vi” som skaper mening på Bakke? Altså et uttrykk for at folk i organisasjonen er dialogpartnere og medprodusenter av kunnskap og mening slik Dysthe (1997) beskriver det når hun peker på de konsekvensene som Bakhtins dialogsyn bør få for utøvelse av ledelse?

Jeg ser det ikke som noe mål å ta stilling til hvilken av de tre forklaringsmåtene som er den ”rette”. De kan alle tre være elementer i forståelsen av ”vi”-et på Bakke. Kanskje de til og med er av ulik betydning for de ulike personene som uttaler ”vi”?

Jeg kommer tilbake til maktaspektet i forbindelse med rektors ledelsesstrategier (jf. 8.4.7).

7.4.4 DLK-lederskap på Bakke?

DLK-lederskapet har gått som en rød tråd gjennom forskningsprosjektet mitt. Min forforståelse var at det gode lederskapet i dagens skole er preget av demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap. Dette var det første vi lette etter da vi begynte å analysere intervjudataene. Etter å ha kodet transkripsjonene med fargetusj satt vi igjen med et visuelt inntrykk av at DLK-lederskapet utøves i høy grad på Bakke. Ved nærmere bearbeiding av intervjudataene, fant jeg sentrale elementer fra alle de tre ledelsesaspektene. Vi skal se nærmere på noen eksempler.

Demokratisk lederskap:

Jeg har allerede gjort rede for det utstrakte samarbeidet mellom partene og de etablerte samarbeidsarenaene for medinnflytelse og medbestemmelse. Det synes som om demokratiet leves på Bakke.

Rektor og tillitsvalgte uttrykker hver for seg stor tilfredshet med samarbeidet dem i mellom. Her praktiseres det tydelig medbestemmelse, og dialogen mellom rektor og tillitsvalgte går begge veier når det gjelder å fremme ideer og gi respons på mulige tiltak. Som intervjuer refererte jeg til et seminar jeg nettopp hadde deltatt på, der en rektor sto fram og sa at på hans skole var det han som satte målene. Reaksjonen fra ”vår” rektor var spontan: ”...nei, her har det virkelig vært prosesser, og vi har en fantastisk klubbledelse. Vi samarbeider veldig flott med arbeidstakerorganisasjonen hvor vi sammen...altså de har tenkt like konstruktivt hele tiden som oss, og vi har hatt sånne formøter hvor vi har tenkt høyt og sett muligheter, modeller. Vi har gått tilbake, de har diskutert med sine. Og vi har diskutert videre her. Så har vi kommet sammen igjen, og så endelig har vi drøftingsmøte hvor vi sammen skal prøve det ut år for år da. ” Vi fikk tilsvarende spontane reaksjon fra andre informanter, bl.a. tillitsvalgte, da vi spurte om hvem som setter målene for virksomheten på Bakke: ”De setter vi i fellesskap!”

Når det gjelder elevenes delaktighet i de formelle demokratiske prosessene på skolen, uttrykker tillitsvalgte at dette går litt opp og ned. Elevmedvirkning har vært skolens

varemerke fra starten av, men de siste årene har det vært vanskelig å få elevene til å bidra aktivt. Dette er en situasjon jeg kjenner igjen fra egen skole. Elevmedvirkning ”koster” noe, og det synes å være langt mellom de elevene som er villige til å betale denne prisen.

7.4.5 Lærende lederskap

Skolen har innarbeidet strukturer og rutiner for systematisk vurdering av elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Kvalitetsvurderingen gjennomføres ved hjelp av fylkeskommunens kvalitetskart – en kvalitetsvurdering som elever og ansatte ved alle skolene i fylket deltar i. I tillegg gjennomfører skolen interne spørreundersøkelser rettet mot elever og lærere. Det blir også foretatt systematiske analyser av karakterstatistikker og registreringer av elever som slutter skolen underveis i løpet. På bakgrunn av resultatene fra ulike undersøkelser var det at skolen konstaterte: ”*Dette må vi gjøre noe med.*” Det er skapt arenaer for refleksjon over resultatene som fremkommer i undersøkelsene, og lærere og ledere drøfter hvordan man kan skape forbedring. Elevene trekkes inn i disse drøftingene gjennom elevrådet, og ved at rektor er rundt i alle klassene og snakker med elevene.

Rektor er modell for de ansattes læring. Hun oppsøker andre skoler i inn- og utland for å se hva de som lykkes gjør, og hun legger til rette for at andre – både lærere og ledere får reise ut og se. Videre legger hun til rette for kurs og seminarer om temaer som er aktuelle i endringsarbeidet. Hun gjennomfører selv en videreutdanning i coaching slik at hun på sikt kan lede kompetansebyggingen på dette området på skolen. Og sist men ikke minst: hun bidrar til at det stadig stilles spørsmål i skolen om hvordan opplæringen fungerer.

”*Er Bakke en lærende organisasjon*” spurte vi rektor. Til det svarte hun et ubetinget ja. ”*Det vil jeg absolutt påstå den er. Det er en spennende, lærende organisasjon.*” Hun utdyper dette videre ved å vise til hvordan skolen bruker resultatene fra kvalitetsundersøkelsen i en læringsprosess der ledere, lærere og elever deltar. ”*Vi*

plukker ut de fire, fem tingene vi ikke er så gode på. Så spør vi: Hvordan kan vi bli bedre?”

7.4.6 Kommunikativt lederskap

Det kommunikative aspektet ved ledelsen av Bakke kommer til uttrykk på flere måter. Rektor er opptatt av å synliggjøre skolens visjon og pedagogiske plattform. I det svenske DLK-lederskapet er det rektor som utformer sin visjon og gjør den kjent innad i skolen og til samfunnet utenfor. Vår norske rektor har valgt en mer demokratisk fremgangsmåte. Hun har tatt med seg personalet inn i prosessen med å utforme skolens visjon og pedagogiske plattform. Sannsynligheten for at medarbeiderne får et eierforhold til disse viktige måldokumentene er nok større med en slik prosess enn om rektor ensidig skulle ha implementert sin egenformulerte visjon.

Kari fremstår som en rektor som kommuniserer skolens oppdrag tydelig inn i skolen og legger til rette for læring knyttet til oppdraget. Jeg oppfatter henne som meget lojal mot oppdraget, både det nasjonale og det som fylkeskommunen har definert. Hun er i liten – om enn i noen – grad kritisk i forhold til skoleeiers konkretisering av oppdraget. I hvertfall kom ikke det ikke til uttrykk noen slik kritikk i våre intervjuer med henne. Hun uttaler for eksempel ingen kritikk av ordningen med fritt skolevalg i fylket til tross for at det er denne ordningen som har skapt en utfordrende situasjon ved hennes skole. Hun klager heller ikke over de stramme økonomiske rammene og det gamle skolebygget. I kapitlet om rektors ledelsesstrategier (jf. 8.4.7) utdypes hennes forhold til de ytre rammene.

Sist, men ikke minst, fremstår lederne på Bakke som kommunikative ledere ved at de legger stor vekt på å skape rom og struktur for samtalene – dialogene. Dette elementet har jeg allerede gjort rede for.

7.4.7 Rektors ledelsesstrategier

Vi møtte rektor Kari til et oppsummerende intervju et par måneder etter at vi hadde gjennomført de fire første intervjuene. I mellomtiden hadde vi transkribert og analysert alle intervjuene. Vi utarbeidet en egen intervjuguide til dette intervjuet der vi hadde som mål å få innblikk i rektors ledelsesstrategier. Intervjuguiden ble sendt til Kari en uke før intervjuet.

Innledningsvis gav rektor uttrykk for at hun synes innføringen av mentorordningen har vært vellykket. *"I hvert fall så langt... Det som jeg har tenkt mye på er at nå har vi alle strukturer på plass også i forbindelse med den nye arbeidstidsavtalen. Nå har vi satt ned prosjektgrupper for å jobbe med innholdet. For det er jo innholdet som må kvalitetssikres,"* sier hun. Og hun fortsetter: *"Så det...det å tenke på handlingsrommet og utnytte det maksimalt og bygge opp gode strukturer...men så kommer det alt fra samtalene, at de er kvalitetsgode, at der er...At de virkelig kan samtale godt med elever og hverandre, ikke gi så mye råd og ikke være den som prater mest."*

I utsagnene ovenfor får vi presentert fire forhold som rektor er spesielt opptatt av : strukturene, arbeidsgruppene, samtalen (dialogen) og handlingsrommet. Disse fire faktorene dukker opp igjen flere ganger i intervjuet. Vi skal se litt nærmere på dem.

Struktur kan forstås som måte som noe er satt sammen på (Bokmålsordboka 1986). Struktur er uttrykk for helhet. Kari uttrykker at det har vært en bevisst strategi for henne å skape helhet. Det kommer til uttrykk på flere områder i skolen.

Bakkemodellen utgjør en helhet av tiltak som skal bidra til bedre læringsutbytte for eleven: *"Da så vi at personlig veileder, studieøkter og Bakkeboka (logg og identitet) danner en helhet – læringsplattformen binder dem sammen."* I drøftingene forut for innføringen av denne ordningen, fikk lærerne gjøre erfaringer med hvordan ting henger sammen i organisasjonen. *"Det er som sagt lærere av veldig forskjellige meninger. Og så må de komme fram med noen premisser, og så må de samtidig se at hvis de bestemmer seg for sånn og sånn, så betyr det at det forrykker noe i en annen bit. Så jeg ser i hvert fall nå at med denne prosjektgruppejobbingen så har mange fått*

mye mer systemforståelse. Alt henger sammen med alt. Og det var faktisk et av målene mine...” sier hun og utdyper videre hvordan dette også har ført til større forståelse for at ledelsen ikke kan realisere alle forslag som lærerne kommer med (jf. Hargreaves 2004).

Struktur handler også om å skape ”mønster” eller ”orden” i organisasjonen. På Bakke er det etablert strukturer for samarbeid på ulike nivåer og mellom nivåene. Ledere, lærere og elever deltar alle i faste samarbeidsgrupper. Det er faste strukturer for ulike møter på ulike arenaer på skolen. Disse inngår i lærernes arbeidsplaner og arbeidstidsavtale. Struktur som ledelsesstrategi kommer også til uttrykk når det gjelder måten endringsprosessen ble ledet på. Det ble etablert prosjektgrupper som fikk ansvaret for å følge opp hver sine områder. De formelle lederne ledet arbeidet i gruppene, *”...slik at det blir noen resultater,”* sier rektor. *”Men uten at de skal styre, man skal være åpen for ulike innspill. Men da har de også hørt argumentene som de skal sy sammen,”* fortsetter hun. Rektor viser til den utstrakte bruken av samarbeidslæring som arbeidsmetode i prosjektgruppene. Dette er en arbeidsform som strukturerer kommunikasjonen i stor grad, men den bidrar også til at flere stemmer kommer til orde.

Disse strukturene ble benyttet da skolen innførte mentorordningen.

Samtalen – eller dialogen som Kari også omtaler den som – nevnes flere ganger i intervjuet. Vi har allerede sett på hvordan hun fokuserer på dialogen mellom personlig veileder og elev. I tillegg er hun opptatt av dialogens rolle i kontakten med lærerne og mellom lærerne. Prosjektgruppene og fellestimene har vært den strukturerte rammen rundt dialogen. I disse foraene har medarbeiderne kunnet gi uttrykk for ulike kunnskaps- og læringssyn. *”Det skal være og det er som sagt lærere av veldig forskjellige meninger,”* sier Kari. Hun mener selv at hun oppmuntrer til at motstanden kommer til uttrykk. *”Motforestillinger kan være viktige korrektiv på veien. Ledelsen vet ikke alt.”* Hun peker på at skjult motstand kan være destruktivt for organisasjonen. At det virkelig er rom for en åpen dialog om ulike syn på saker på Bakke, har vi allerede hørt fra andre informanter. I situasjoner med uenighet blir det

viktig å skille sak og person: ”Jeg tror kanskje det er en leders aller viktigste oppgave å ta en handling for det den er og ikke person...Jeg får veldig gode tilbakemeldinger på at jeg håndterer det å skille sak og person,” sier hun. Jeg oppfatter denne måten å håndtere motstand på som uttrykk for relasjonelt mot (jf. Spurkeland 2004).

Vi bringer på banen forholdet til skoleeier, og i den sammenheng blir rektors handlingsrom et tema. Vi spør Kari hvilket handlingsrom hun opplever at hun har i forhold til fylkeskommunen. ”Ja, sånn personlig føler jeg at jeg har et vanvittig stort handlingsrom. Jeg har det handlingsrommet jeg vil ha, bare jeg holder meg innenfor budsjettene og så videre...”, sier hun med stort engasjement. Kari er opptatt av å utnytte handlingsrommet hun har som leder. ”Men det er dette å ta handlingsrommet, være entusiastisk og gjøre det. What’s in it for me? Hvor er handlingsrommet? Hvor kan det bli større?” Vi kjenner igjen tankegodset fra friromsmodellen til Gunnar Berg (1999). Han blir ikke nevnt, men modellen hans blir anskueliggjort gjennom rektors eksempler på egne erfaringer med å utnytte handlingsrommet. Blant annet har denne tenkningen påvirket hennes måte å utnytte og utvide de fysiske rammene på. ”Hvorfor valgte jeg denne gamle skolen? Hvor skal læringen foregå? Har vi gjort handlingsrommet mindre enn det faktisk er?” spurte hun seg selv som nytilsatt rektor på Bakke. Det fysiske miljøet innbød ikke akkurat til utprøving av nye arbeidsmåter. ”Finnes det andre måter å tenke på som det går an å realisere i en gammel skole?” Sammen med de ansatte har hun klart å påvirke det fysiske miljøet, og hun har fått skoleeier med på en ombygging av skolen. Nytenkning om utnyttelsen av det gamle skolebygget har skapt fleksible læringsarenaer og møteplasser for mentorer og elever.

Handlingsrommet knyttet til organiseringen av skoledagen ble utfordret på samme måte. Skolen har brutt med den tradisjonelle organiseringen og innført nytt timeplansystem.

Den samme strategien forteller rektor at hun benytter når det gjelder de økonomiske rammene. De er stramme, men hun er bevisst på ikke å skape en oppgitt holdning i personalet som hemmer utvikling. ”Jeg har sagt hvert år at jeg vil ikke fortelle

hvordan økonomien i fylkeskommunen er, annet enn at den er elendig. Vi får rammene våre, og vi skal gjøre maks ut av dem!” Samtidig har hun meldt inn skolens behov til fylkeskommunen. Hun er bevisst på ikke å sutre, verken i personalet eller i forhold til skoleeier. *”Jeg har sagt at sånn har vi det, men jeg ser noen muligheter...det å sutre over ting, det skaper altså ingen fremdrift, ingen begeistring og ingen glede.”* Skolen har faktisk klart å øke de økonomiske rammene sine de siste årene bl.a. ved at de har satset på utviklingsprosjekter som har åpnet for ekstratildeling fra myndighetene.

De økonomiske rammene spilte en vesentlig rolle under drøftingen av mentorordningen. Rektor og tillitsvalgte ”gjennomsøkte” handlingsrommet, og de fant fram til måter å finansiere ordningen på innenfor skolens totale timeressurs og lærernes arbeidstidsavtale.

Jeg har tidligere vist til Berg (1999) som hevder at det er kulturen på den enkelte skolen som setter grenser for utnyttelsen av frirommet. Vi spurte rektor om hun har det handlingsrommet hun ønsker seg innad på skolen. Svaret kommer uten nøling: *”Ja men det er jo det samme: Ja! Ja, helt topp!”* Hun hevder at hun har den frihet hun trenger, og hun legger stor vekt på åpenhet om det som skjer.

Rektor har hatt en sentral rolle i innføringen av mentorordningen. Det gjelder også de andre formelle lederne. Det er i tråd med den bevisste strategien hun gir uttrykk for, nemlig at endringsarbeid må forankres i ledelsen. *”All teori viser jo at du må forankre i ledelsen...Jeg er ikke i tvil om at da blir det et trøkk og en klarhet på det på en helt annen måte. Og det blir fulgt opp på en helt annen måte. Så det renner liksom ikke ut i sanden.”*

I tillegg er hun opptatt av at rektor må være synlig i skolen, følge med på det som skjer, informere og lytte.

7.4.8 Rektors oppfatning av egen rolle

”Min viktigste rolle – ut fra meg som egen person- er å lede pedagogiske prosesser og lede det pedagogiske arbeidet på skolen,” sier rektor. *”Det pedagogiske, virkeliggjøre læreplanen, det å inspirere, vise vei, være klar og visjonær – hvor står vi og hvor vil vi? Det tror jeg har vært min viktigste oppgave og det som har vært min inspirasjon og da.”* Personalansvar og økonomiansvar har hun delegert til andre i ledergruppen. *”De er bedre enn meg på disse oppgavene,”* sier hun.

Kari er opptatt av å lære av andre. *”Rektors oppgave er å snoke rundt, være nysgjerrig,”* hevder hun. Hun beskriver denne praksisen både som en egenskap hun har, og som en oppgave for rektor. *”Det er jeg veldig god på”* sier hun, *”se og få ideer.”* Hun anser det som viktig at rektor har kjennskap til nye arbeidsmåter og kan lære opp personalet. For tiden holder hun på med videreutdanning i coaching. Kari er bevisst på at hun skal være en god modell for medarbeidernes læring.

Rektor karakteriserer sin ledelsesstrategi som situasjonsbestemt ledelse. Med det forstår hun at ledelse må tilpasses de ulike personer og settinger som hun forholder seg til. *”Du har forskjellige roller og hatter.”* En ting er når hun holder taler, noe annet når hun skal snakke med elever om disiplinårsaker, noe annet igjen når hun skal inspirere personalet og enda noe annet når hun skal ha drøfting med tillitsvalgte. *”Du må se situasjonen an og tenke hvilken rolle du skal ha i hvilke situasjoner,”* sier hun.

Vi spurte Kari om hennes erfaringer med endringene i rektorrollen. Hun opplever at forventningen til rektor er veldig store både utenfra og fra lærere, fra foreldre og ikke minst fra elever. *”Du lever i et sånt krysspress av forventninger og ansvarlighet hele tiden.”* Hun opplever at lærerne har forståelse for endringene, men det er fortsatt noen som synes at rektor primært skal være den fremste blant likemenn. Det viktigste for en rektor i dag sier hun, er å inspirere og løfte, være klar på det hun vil og hva hun står for, samt å skille sak og person.

Hun karakteriserer det å være rektor som en kraftanstrengelse.” *Du må være i forkant og være den som inspirerer og drar hele tiden. Det krever mye energi, og så det at du må følge med. Du må være med hele tiden.*” Hun kan godt tenke seg at rektorer bør tilsettes på åremål.

8. Konklusjon

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

8.1 Problemstillingen– er den besvart?

På bakgrunn av analysen av intervjudataene våre finner jeg det rimelig å konkludere med at de formelle lederne på Bakke videregående skole med rektor i spissen hadde klare strategier for hvordan de ledet innføringen av mentorordningen. Det virker som om dette i hovedsak er ledelsesstrategier som allerede var etablert, en kompetanse som lederne har utviklet over tid.

Jeg har allerede omtalt noen av ledelsesstrategiene som jeg fant at lederne på Bakke benyttet. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedinntrykket mitt.

Det utøves relasjonell ledelse på Bakke. Ledelse utøves som en gjensidig prosess, og det er etablert arenaer og strukturer for samarbeids- og kommunikasjonsprosessene på alle nivåer i skolen. Ledelsen spiller en sentral rolle i ledelsen av endringsarbeidet, men det er lagt til rette for og det forventes at de ledede skal delta. Gjennom å benytte samarbeidslæring som metode i arbeidsgrupper på alle nivåer, er målet å sikre at alle stemmer kan høres. Slik legges det til rette for den gjensidige påvirkningen samtidig som prosessen er et uttrykk for den gjensidige avhengigheten. Relasjonene tillegges stor betydning i skolemiljøet. Jeg oppfatter dette som et så vesentlig trekk ved kulturen på Bakke at de gjerne kunne utvide visjonen sin slik at relasjonene også får en plass. Mitt forslag til ny visjon er: *Tradisjon - kunnskap - relasjon - innovasjon.*

Trekkene fra det demokratiske, lærende og kommunikative lederskapet har jeg allerede omtalt. De enkelte elementene i dette lederskapet fremstår som vel begrunnede ledelsesstrategier.

Jeg finner det helt på sin plass å omtale ledelse slik den utøves på Bakke videregående skole, som lederskap. Spurkeland (2004) bruker begrepet lederskap når ” *klokskap, kunnskap og atferd forenes til et overbevisende grep på lederrollen*” (op.cit.:15). Slik oppfatter jeg at de formelle lederne på Bakke videregående skole har utøvet sitt lederskap ved innføringen av mentorordningen.

Jeg kan ikke unngå å rette oppmerksomheten spesielt mot rektor. Hun omtales igjen og igjen som nøkkelperson og inspirator for endringsprosessen. Hun har uten tvil stor legitimitet i kollegiet. Med utgangspunkt i Skiviks (2004) maktbasebeskrivelse, synes det som om Karis makt hviler på flere maktbaser. Hun fremstår som en dyktig, kunnskapsrik person som er i stadig faglig utvikling. Hennes legitimitet kan i så måte være et uttrykk for ekspertmakt. Den mest fremtredende maktbasen hennes synes imidlertid å være referansemakten. Denne typen makt baserer seg på identifikasjon eller beundring av en person, hevder Skivik (op.cit.), og han karakteriserer denne typen makt som den viktigste maktbasen for ledere i dag. Kari fremstår som en leder med referansemakt.

Går vi til Webers (1990) maktmodell, finner vi en parallell i det karismatiske maktgrunnlaget. I følge Weber baserer det karismatiske herredømmet seg på herskerens person og nådegaver, og særlig magiske evner og det å ha ordet i sin makt. Den karismatiske lederen har imidlertid ikke stått særlig høyt i kurs i vår kultur de senere årene. Det har vært en tendens til å bevege seg bort fra fokuseringen på lederens personlige egenskaper. I de definisjonene av ledelse som er brukt i denne oppgavene, er heller ikke lederens personlige tillagt betydning. I engelskspråklige land derimot, forklares oftere vellykket ledelse med karismatiske egenskaper hos lederen. Innenfor SOL-prosjektet har man sett dette for eksempel i Australia og New Zealand (Jorunn har vist oss slik funn i en forelesning, jeg kan finne det fram). I nyere norsk forskning (Hetland 2005) blir fenomenet karismatisk leder trukket fram.

Hetland viser i sin doktoravhandling som omhandler studiet av tre ulike lederstiler, at trekk ved lederens personlighet kan ha innvirkning på underordnedes helse og trivsel. Den gunstigste lederstilen i studien – transformasjonsledelse – innebærer at lederen er en karismatisk rollemodell som motiverer, inspirerer og viser omtanke for de ansatte.

Innenfor en slik forståelse vil jeg karakterisere Kari som en karismatisk leder.

8.2 Forskningsprosessen – refleksjon over eget arbeid

Ved veis ende kan jeg konstatere at dette har vært et interessant, men krevende forskningsprosjekt. Det er nødvendig å minne om at det i utgangspunktet ble planlagt for to studenter. Da jeg underveis i arbeidet besluttet å skrive rapporten alene, holdt jeg fast ved den opprinnelige prosjektplanen og foretok ingen reduksjoner i omfanget. På det tidspunktet var jeg kommet så langt i min tenkning om oppgaven at jeg valgte å arbeide videre som først planlagt.

Jeg har anlagt et bredt perspektiv på ledelse, det medførte stor bredde i litteraturutvalget. Dette gir et bilde av bredden i ledelsesfeltet, men det ble krevende å finne en god måte å presentere teoristoffet på. Jeg hadde forventninger om at det skulle være mulig å få til en viss hierarkisk oppbygning i presentasjonen. Det viste seg å være vanskelig å få til, for det er heller slik at ulike teorier og modeller om ledelse lever sine liv ved siden av hverandre. Bredden i teoritilfanget representerte også en stor utfordring når det gjaldt å gjøre et godt utvalg av tekster og synspunkter som var relevante i forhold til problemstillingen. Det resulterte i et utall av notater og sammendrag som aldri kom så langt som til selv oppgaveteksten. Dette var imidlertid ikke bortkastet arbeid, notatene er konkrete uttrykk for den dialogiske prosessen som førte til at jeg valgte noe fremfor noe annet.

Jeg har holdt fast ved DLK-lederskapet gjennom hele forskningsprosessen. Underveis og ikke minst i ettertid, ser jeg at det på flere måter har forvansket arbeidet mitt. Det forpliktet meg på en bredde i den teoretiske tilnærmingen som kanskje gikk ut over det som er rimelig for en masteroppgave. Alle de tre ledelsesaspektene som ligger i

konseptet: demokratisk, lærende og kommunikativt lederskap, representerer hver for seg et stofftilfang som antagelig hadde vært tilstrekkelig for en masteroppgave.

Bredden tvang meg til å begrense utdypingen av de tre ledelsesaspektene med fare for å bli overflatisk og kanskje miste viktige sider ved dem. Jeg foretok utvalget på bakgrunn av hva jeg fant relevant i forhold til problemstillingene som skulle belyses.

Når alt kommer til alt, synes jeg at dette mangfoldet av tilnærminger til ledelse og lederskap i skolen, avspeiler noe av den situasjonen som preger skolelederens arbeidssituasjon. Etter min oppfatning er det en dyd av nødvendighet at skolelederen av i dag utøver et lederskap som bærer i seg det demokratiske, lærende og kommunikative aspektet. Og han eller hun kommer ikke utenom å ha fokus på relasjonene i skolen, på alle nivåer. Dialogen er verktøyet som muliggjør utøvelsen av et godt lederskap. Altså skaper disse perspektivene en helhet av relevant kompetanse for skolelederen.

Valget av skole var vellykket. Vi fikk på et tidlig tidspunkt et veldig positivt inntrykk av skolen, av ledergruppen og av lærernes bidrag i dette utviklingsarbeidet. Dette inntrykket holdt seg gjennom hele undersøkelsen vår, og det ble ytterligere forsterket for meg under arbeidet med analysen. Et spørsmål som melder seg, er hvorvidt dette positive inntrykket påvirker validiteten i undersøkelsen. Har jeg hatt en forutinntatt holdning til skolen og lederne som begrenser min evne til også å fange opp utsagn og annen informasjon som kunne ha avkrefte min forforståelse? Når alt kommer til alt, var skolen allerede anerkjent som god av myndighetene. Etter min vurdering var det samsvar mellom skolens beskrivelse av sin praksis i søknadene og den praksis som kom til uttrykk gjennom vårt forskningsprosjekt.

Ett annet forhold som truer validiteten i undersøkelsen er knyttet til at begrensningene som ligger i det kvalitative intervjuet som metode. Vi kan for eksempel ha påvirket informantenes svar ved vår måte å opptre som intervjuere på. Vi kan ikke utelukke at det kan ha skjedd i en viss grad. Vi hadde begge et sterkt engasjement i forhold til temaet, og vi opplevde at intervjusituasjonen fungerte som en gjensidig dialog. Det var imidlertid stor grad av konsistens i svarene informantene

i mellom. I gruppeintervjuer skjer det en viss validering ved at deltakerne validerer hverandres utsagn. Når man gjennomfører flere intervjuer, kan utsagn i ett intervju validere utsagn i et annet.

8.3 Etterord

Jeg har opplevd dette forskningsarbeidet som interessant og lærerikt. Det sprang ut av min genuine interesse for å se hva de skolelederne gjør som lykkes med å lede utviklingsarbeid i skolen. Bakke videregående skole ble riktignok ikke valgt som bonusskole pga. god ledelse, men det var nærliggende for meg å anta at ledelsen hadde spilt en sentral rolle i det endringsarbeidet som fikk myndighetens anerkjennelse.

Dialogen har fremstått som sentral i litteraturen jeg valgte som fundament for undersøkelsen. Jeg har gjort praktiske erfaringer med dens potensiale gjennom de kvalitative forskningsintervjuene. Dels ved at informantene har gjort rede for at dialogen var et viktig verktøy i endringsprosessen, dels fordi vi i intervjuprosessen erfarte at dialogen bidro til å utvikle informantenes og vår egen bevissthet og kunnskap om ledelse av endringsprosesser. ”*Nå fikk jeg noen ting på plass. Dette var nyttig for meg!*” utbrøt Mona, en av lederne på Bakke, etter det første gruppeintervjuet.

Jeg har opplevd at dialogen slik Bakhtin beskriver den, har vært meget sentral for min egen læringsprosess i med oppgaven. Den har vært et redskap til å gi innsikt og kunnskap om temaet som jeg har studert. Jeg har gjort erfaringer med dialogen på ulike måter; jeg har stilt spørsmål, jeg har lyttet, jeg har svart, jeg har vært enig, jeg har vært uenig. Det har vært ulike typer tekster, muntlige og skriftlige. Gjennom litteraturstudiene, studiene av intervjutranskripsjonene og eget skrivearbeid gikk jeg inn i en dialogisk prosess med de skrevne tekstene – fram og tilbake – inntil jeg hadde forstått og lært.

Jeg har hatt mange dialogpartnere gjennom arbeidet. Først var det min medstudent, Heidi Bergsager, som gjennomførte intervjuundersøkelsen sammen med. Vi hadde en meget konstruktiv dialog i undersøkelsesfasen. Sammen ble vi bevisste på hvordan vi utviklet ny kunnskap om ledelse i en dialogisk prosess. Videre var det lederne på Bakke videregående skole som tok oss med inn i sin verden av erfaringer fra innføringen av mentorordningen.

Sist, men ikke minst, har jeg opplevd at veiledningen i forbindelse med oppgaven har vært en uhyre kreativ dialogisk prosess. I samspillet med postdoktor Astrid Birgitte Eggen, min veileder, har jeg opplevd å utvikle ny innsikt og nye kunnskaper. Hun har inspirert og informert, bekreftet og utfordret; det være seg innhold så vel som form og språklig uttrykk i oppgaven. Belønningen for å ha gjennomført denne oppgaven ligger i at jeg opplever å ha utviklet ny kompetanse innen feltet utdanningsledelse, dvs. kunnskap, ferdigheter og holdninger som jeg kan anvende.

Kildeliste

- Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, Gunnar og Wallin, Erik (1984): *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (1990): *Skolledning och professionellt skolledarskap*. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, januar
- Berg, Gunnar (1991): *Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv*. Uppsala: Uppsala Gruppens småskrifter nr.9.
- Berg, Gunnar (1995): *Skolkultur – nyckeln til skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berntsen, Reidar og Skahjem, Wenche (1989): *Tilbake til språket. Spesialpedagogisk tilrettelagt språktrening for psykiatrisk langtidspasient*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Statens spesiallærerhøgskole.
- Bokmålsordboka (1986). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandth, Berit (1998): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.) (1998): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børtnes, Jostein (2001): Bakhtin, dialogen og den andre. I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge og Berthinussen, Siri (2002): *Differensiering i en bærekraftig skolekultur*. 3. underveisrapport til evaluering av prosjekt: Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dewey, John (1937): Democracy and Educational Administration, in *Education today*. Edited and with foreword by Joseph Ratner. New York: G.P. Putnam's sons 1940.
- Dysthe, Olga (1997): Leiing i eit dialogperspektiv. I: Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga (2001a): Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2001b): Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engeström, Yrjö, Miettinen, Reijo og Punamäki, Raija-Lena: *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Eriksen, Erik Oddvar (2000): *Kommunikativ ledelse – omstyring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, Jette (1998): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Hetland, Hilde (2005): *Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.*” Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Grønmo, Sigmund (199&): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo; Abstrakt forlag.
- Holter, Harriet (1998): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglad, Mari-Ann og Dysthe, Olga (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, (1996): *Skuleleiing mot år 2000. Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafor LUIS-programmet*. Rundskriv F-24-96.
- Kleven, Thor Anfinn (2002): Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring I forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, Steinar (1998): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring I forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Langslet, Gro (udatert): LØFT av organisasjoner. Løsningsfokusert tilnærming til utvikling og problemløsning. Artikkel på internett.
- Lillejord, Sølvi og Fuglestad, Otto Laurits (1997): Skoleledelse i en reformtid. I: Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, C. (1991): *Skolledning och mikropolititsk handling*. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, november.

-
- Lundgren, Ulf (1986): *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningförlaget.
- Læringscenteret (19.08.2003): Pressemelding: *Arets bonuskoler er klare*.
- Mead, George H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Møller, J. (2002): *Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability*. Improving Schools. Vol. 5, no 2. p.11-21.
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, Eli og Møller, Jorunn (2005): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri (red.): *Utdanningsledelse – om forandringer og forventninger i lys av kunnskapssamfunnet*. In press.
- Rise, Jostein og Einarsen, Ståle (2002): Å lede er å lede grupper: Sosial identitetsteori og ledelse. I: Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle (red.): *Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit (1996): Læring gjennom dialog. En sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe, Olga (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Senge, Peter (1990): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Skahjem, Wenche (1990): *Lese- og skrivevansker i videregående skole. Utprøving og evaluering av en modell for kompetanseoppbygging*. Innovasjonsrapport til 4. avdeling, embetseksamen i spesialpedagogikk. Statens spesiallærerhøgskole.
- Spurkeland, Jan (2004): *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svedberg, L. (2004): *Rhetorical resources for management – the leading words*. Educational Management, Administration & Leadership. Vol. 32(4) p. 423-438.
- Sørhaug, Tian (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

-
- Tobiassen, Johnny (1997): Ledelse, læringskultur og innføring av nye vurderingsformer. I: Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 4 (2002): *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- Utdanning nr.1, 2004:2 Lærere trøtte av omstilling. Intervju med Unni Vere Midthassel.
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet*. Rundskriv F-13/04.
- Vedøy, Gunn – Gruppeintervjuer og individuelle intervjuer ved forskning på skoleledelse . Paper til kurs i ”Det kvalitative forskningsintervju”, PFI, 26.-28.05.03.
- Wadel, Carl Cato (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix

Appendix 1 Brev til ledergruppen på Bakke videregående skole

Appendix 2 Intervjuguide for ledergruppen

Appendix 3 Intervjuguide for tillitsvalgte

Appendix 4 Intervjuguide for rektor

Appendix 1 Brev til ledergruppen på Bakke

Til: Ledergruppen v/ Bakke videregående skole

Sarpsborg, 10.mars 2004

SOL-prosjektet/ masteroppgave om utdanningsledelse

Vi takker for anledningen til å gjennomføre et intervju med ledergruppen ved Stabekk v.g. skole i forbindelse med gjennomføringen av vår masteroppgave i utdanningsledelse. Vi setter stor pris på at dere lar oss gjennomføre vårt forskningsprosjekt ved skolen. Rektor Kari Berg er vår kontaktperson, og sammen med henne har vi satt opp en plan for vårt første møte med skolens personale og ledergruppen.

Tirsdag 16. mars kommer vi til skolen for å informere om prosjektet vårt. Det vil foregå i midttimen.

Umiddelbart etterpå vil vi gjennomføre et intervju med ledergruppen. Vi synes det er interessant å møte ledergruppen samlet siden vi oppfatter at dere spiller en sentral oppgave i utviklingen av skolen.

Vår studie er knyttet opp til et stort internasjonalt prosjekt som i Norge går under betegnelsen "SOL-prosjektet". (SOL står for skole og ledelse). Det norske prosjektet ledes av I.amanuensis Jorunn Møller ved Universitetet i Oslo. Hovedmål for SOL-prosjektet er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av myndighetene. Bakke v.g. skole er en slik skole i og med at dere har oppnådd status som bonusskole.

Vi har henvendt oss nettopp til deres skole fordi dere de siste årene har gjennomført omfattende endringsarbeid knyttet opp til ny organisering av skoledagen. Ut fra vår egen erfaring som skoleledere, antar vi at dette har representert en del utfordringer. Vi ønsker å sette fokus på én av endringene dere har gjennomført – mentorordningen.

Problemstillingen for vårt prosjekt dreier seg om å undersøke hvilke ledelsesstrategier som er tatt i bruk for å gjennomføre denne ordningen. Dette ønsker vi å snakke med dere om i intervjuet. Når det gjelder nærmere informasjon om SOL-prosjektet og vårt arbeid, vil vi komme nærmere inn på dette under presentasjonen til personalet.

Vi regner med at intervjuet med ledergruppen vil ta ca. 1 time. Det er ønskelig for oss å ta opp intervjuet på bånd ettersom bearbeiding og analyse av intervjudataene blir en viktig oppgave for oss i neste omgang. Vi håper at det er i orden for dere.

Vennlig hilsen

Heidi Bergsager

Wenche Skahjem

Appendix 2 Intervjuguide for intervju med ledergruppen

1. Hva var målet for å innføre mentorordningen?

- Hva var det som satte i gang prosessen?
- Hvordan ble ideer i møtekommet)
- Hvordan kom dere fram til å innføre personlig veiledning?
- Hvorfor valgte dere betegnelsen mentor?
- Hvilke strategier valgte dere å bruke mot personalet?
- Hvilke strategier valgte dere å bruke mot personalet?
- Hvilken rolle spilte ledergruppen for fordeling av ansvar, oppgaver og ledelse av prosesser?
- Hadde endringsprosessen noen sammenheng med ytre rammer/ forventninger? (Kontekst: skoleeier, elever, foreldre, styringsdokumenter)

2. Hvordan valgte dere å gjennomføre ordningen?

- Hvilke tiltak startet dere med?
- Var det arenaer for diskusjoner – formelt/ uformelt - tillitsvalgte?
- Hvordan ble det jobbet med personalet og elevene?
- Presenterte dere noen begrunnelser for de valg dere gjorde underveis?
- Hvordan fordelte dere ansvaret for oppfølgingen?

3. Hvilke erfaringer har dere gjort med denne endringsprosessen?

- Hva har dere som ledelse lært av denne prosessen?
- Har dere gjennomført noen evaluering av ordningen? Hvordan ble den i så fall gjennomført?
- Ser dere behov for å gjøre noen endringer med mentorordningen?
- Hvem tar/får ansvaret for utviklingsarbeider og det å lede endringsprosesser på Bakke?
- Hvem tar initiativ/ har innflytelse på å presentere behov og nye ideer?
- Hvem setter målene for utviklingen av skolen?
- Finnes det uformelle ledere i endringsprosessen?

4. Skolens historie, visjon og pedagogiske plattform:

- Hvordan er kulturen for endring i personalet sett i forhold til visjonen om tradisjon og innovasjon? Har dere funnet en god balanse mellom disse to? Motstridende prosesser?
- Har dere gjort noen erfaringer med gjennomføringen av mentorordningen som dere vil trekke med dere til fremtidige endringsprosesser?
- Hvordan fordeler dere ansvaret for å lede endringsarbeid?
- Hvilke faktorer eller personer er det som påvirker utviklingsarbeidet sterkest på Bakke?
- Hva betyr det for dere å være en bonusskole?
- Fylket har fritt skolevalg. Har det hatt noen betydning for innføringen av mentorordningen?
- Har dere planer om noen nye utviklingsoppgaver? I så fall hvilke?
- Hvis Aftenposten skulle presentere Bakke v.g. skole, hva hadde dere ønsket at overskriften skulle være?

Appendix 3 Intervjuguide for tillitsvalgte

Bakgrunnsinformasjon om tillitsvalgte:

- Utdanning
- Tjenestetid på skolen

Bakgrunn om lærerorganisasjonenes posisjon på skolen:

- Antall medlemmer
- Aktivitet i klubb/ medlemmenes engasjement
- Klubbens rolle på skolen
- Tillitsvalgtes rolle på skolen

Hvorfor innførte dere ordningen?

- Hvem tok initiativet til ordningen?
- Hvilken rolle spilte ledelsen?
- Hvilken rolle spilte lærerne?
- Hvordan ble de trukket inn?
- Hvilken rolle spilte klubben?
 - Hvilken rolle hadde tillitsvalgte?
 - I forhold til ledelsen?
 - I forhold til lærerne?
 - Hvordan var holdningen blant klubbens medlemmer?
 - Måtte tillitsvalgte påvirke medlemmene på noen måte?
- Var det noen motstand i lærergruppen?

Hvordan foregikk innføringen av mentorordningen?

- Var det knyttet noen insentiver til innføringen av den nye modellen?
 - Arbeidstidsmessig?
 - Lønnsmessig?
 - Annet?
- Er det noen ytre faktorer som har påvirket endringsprosessen?
 - Fritt skolevalg
 - Innspill/ pålegg fra fylkeskommunen

-
- Foreldre/ lokalmiljø
 - Innspill fra lærerorganisasjonen sentralt

Hva har dere lært av denne prosessen?

- Har det vært noen evaluering av prosessen/ ordningen?
- Har tillitsvalgte vært med på noen evaluering?
- Hvordan er kulturen for endring på Bakke?
 - Tradisjon – kunnskap – innovasjon
 - Hva er det viktig å ta hensyn til når en skal gjennomføre endringsprosesser på Bakke?
 - Hvem setter målene for utviklingen av skolen?
- Hvilken rolle spilte rektor/ ledelsen i utviklingarbeidet?
- Tilliten til ledelsen? Tilliten til rektor? Hva er evt. grunnlaget for rektors tillit?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom ledelsen og de tillitsvalgte på Bakke?
 - Hvor ofte møtes dere?
 - Hvem setter dagsorden?
 - Hvordan håndteres evt. uenighet?
- Hvordan ser tillitsvalgte på sin rolle i utviklingen av Bakke v.g. skole?

Appendix 4 Intervjuguide for intervju med rektor

Utgangspunktet vårt er å identifisere den ledelsespraksisen som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av myndighetene (jf. SOL-prosjektet).

Vår problemstilling er så langt: ”Hvilke ledelsesstrategier er tatt i bruk for å innføre mentorordningen for elever i en videregående skole, og hvordan begrunnes strategivalget?

Formålet med intervjuene av ledergruppen og tillitsvalgte er å vinne innsikt, kunnskap og forståelse for hvorfor og hvordan endringsprosesser gjennomføres ved skolen. Fokus på innføringen av mentorordningen.

Våre informanter gir inntrykk av at mentorordningen ved skolen har vært vellykket. Vi ber rektor reflektere over hvorfor dette har vært en vellykket endringsprosess.

Hva tenker rektor om sin egen rolle?

- Hvordan har samspillet mellom de ulike partene i skolen vært i denne prosessen?

Hva har skolen lært av denne endringsprosessen?

- Har skolen utviklet noe system for å lære av egne erfaringer?

Skolens visjon er: tradisjon – kunnskap – innovasjon. Tradisjonen fra rektor N.N.’s tid fremheves som viktig av flere av informantene.

- Hva er det som ligger i denne tradisjonen?
- Er det noen sammenheng mellom skolens tradisjon og utviklingen av mentorordningen?
- Hva var drivkraften for rektor for å lede arbeidet med innføringen av mentorordningen?
- Er det noen ytre rammefaktorer som har påvirket prosessen?

Hvilket handlingsrom opplever rektor at hun har?

- I forhold til personalet.
- I forhold til skoleeier?
- Hva ligger det i å være en god leder for rektor?

Jorunn Møller skriver i sin bok om lederidentiteter: ”Relasjonen mellom makt og tillit fremstår dermed som en kontinuerlig forhandlingsprosess i arbeidsfellesskapet og i den enkelte rektors forhandling med seg selv.”

- Hvordan opplever rektor balansegangen mellom det å utøve makt og inngi tillit i personalet?
- Hvordan skaffer rektor seg legitimitet i personalet?
- Hvilke kvalitetskriterier ønsker rektor for endringsprosessen på skolen?

Fra ulike hold møter vi forventninger om at skolen skal være en lærende organisasjon.

- Har skolen noe system for å lære av egne erfaringer?
- Hva har skolen lært av denne endringsprosessen?
- Hvordan oppmuntrer rektor personalets arbeid?
- Hvordan vurderer rektor personalets arbeid?

”for å finne kilden til inspirasjon må en ofte gå mot strømmen”

- Hva gjør jobben spennende, meningsfull og utfordrende for rektor? Hva er drivkraften?
- Når har du vært en stolt rektor?
- Har rektor noen ønsker/ planer for egen kompetanseutvikling?
- Er det noen utfordringer rektor har lyst til å jobbe med i tiden som kommer?