

Populære begrep og ”jazza” grep!

- Skoleledere om medvirkning i anerkjente skoler -



Universitetet
i Stavanger

Mastergradsavhandling i Endringsledelse

Trondr Breiland

Juli 2014

Institutt for medie-, kultur og samfunnsfag
Universitetet i Stavanger

Forord

Hvordan kan jeg som leder bidra mest mulig konstruktivt i en endringsprosess? Dette spørsmålet blir fort viktig når man kommer inn i en lederrolle. Endringsprosesser innebærer ofte at det er andre enn deg selv som må endre sin praksis, en praksis dine medarbeidere gjerne har lang erfaring med og god kompetanse på.

Etter jeg ble ferdig med hovedfaget i sosiologi ved UiB 2004, har jeg blant annet arbeidet som rektor ved en privat skole i fem år. Her har jeg fått mange erfaringer med hvordan mål pakkes ut i organisasjonen, og hvordan ”gaver” tas i mot av medarbeidere. Denne studien dreier seg også på mange måter om dette.

Takk til skolelederne som deltok i oppgaven! Mange gode tips er notert ☺

Takk til Oddbjørg for svært effektiv korrekturlesing og ikke minst gode medvirkningsdiskusjoner.

Takk til Trond A. for pirk og gode kommentarer.

Sist, men ikke minst, takk til min gode veileder Øystein Hatteland, mannen som får brikker til å falle på plass.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 5 |
| 1. INNLEDNING | 6 |
| 1.1. MEDVIRKNINGSRASJONALITETER OG MENINGSSKAPING | 6 |
| 1.2. MENINGSSKAPING OG ORGANISASJONER..... | 7 |
| 1.3. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER | 9 |
| 1.4. FORSKNINGSSPØRSMÅL | 10 |
| 1.5. UTDYPING AV BEGREP | 12 |
| 2. TEORETISK RAMMEVERK | 14 |
| 2.1. INSTITUSJONER | 14 |
| 2.2. TAUS KUNNSKAP | 16 |
| 2.3. MEDVIRKNING SOM ISCENESETTELSE..... | 17 |
| 2.4. ÅPNE OG LUKKEDE SITUASJONER..... | 19 |
| 2.5. STANDARD ORGANISASJONSUTVIKLING (OU)..... | 20 |
| 2.6. TEORI U – ET VERKTØY TIL Å SKAPE UTVIKLINGSROM..... | 22 |
| 3. METODE | 24 |
| 3.1. UTVELGELSE AV ANERKJENTE SKOLER..... | 24 |
| 3.2. INTERVJUGUIDE, INTERVJU OG TRANSKRIBERING..... | 26 |
| 3.3. RESULTATER OG ANALYSE | 28 |
| 3.4. RELIABILITET OG VALIDITET | 29 |
| 4. PRESENTASJON AV RESULTATER | 32 |
| 4.1. HVILKEN MENING TILLEGGES SKOLELEDERE MEDVIRKNING | 32 |
| 4.1.1. Medvirkning i en endringsprosess..... | 32 |
| 4.1.2. Skoleledernes utfordringer ved medvirkning..... | 35 |
| 4.1.3. Sammenhenger mellom medvirkningsledelse og resultater på nasjonale prøver..... | 36 |
| 4.2. HVORDAN BLE GRUNNLEGGENDE FERDIGHET ORGANISERT OG IMPLEMENTERT I SKOLEN? | 39 |
| 4.2.1. Hva var grunnleggende ferdigheter?..... | 39 |
| 4.2.3. Standard OU..... | 40 |
| 4.2.4. Initiering..... | 40 |
| 4.2.5. Gjennomføring | 44 |
| 5. ANALYSE | 48 |
| 5.1. HVORFOR ER MEDVIRKNING VIKTIG?..... | 48 |
| 5.1.1. NASJONALE PRØVER I SOSIALT PLAUSIBELT LYS. | 51 |
| 5.2. SKOLELEDERNES MENINGSFULLE IMPLEMENTERINGSGREP | 52 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| 5.2.1. INITIERING | 53 |
| 5.2.2. GJENNOMFØRING | 56 |
| 6. AVSLUTNING..... | 61 |
| 6.1 VIDERE FORSKNING..... | 63 |
| REFERANSER: | 64 |

Sammendrag

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i hvordan skoleledere ved anerkjente skoler initierer og gjennomfører skolereformer i praksis. Hovedformålet har vært å studere deres forståelse av begrepet medvirkning og hvordan dette kom til uttrykk i praksis. Det teoretiske utgangspunktet mitt er *meningsskaping* som den grunnleggende formen for medvirkning. Her har jeg benyttet meg av Karl E. Weick og Lars Klemsdal sine forståelser av begrepet.

Studiens første hovedspørsmål dreide seg om hvorfor medvirkning var viktig for skolelederne. Deres svar havnet i tre sett faglige begrunnelser; de var demokratiske i stilen, de skapte aksept og eierfølelse og fikk medarbeiderne med på laget, og at de bidro til problemløsning og kunnskapsdeling. Denne måten å forstå medvirkning på, finner vi også igjen i den tradisjonelle ledelsesdiskursen og kan sies å være folkelige måter å forstå medvirkning på.

Det andre hovedspørsmålet hadde fokus på hvordan skolelederne sine grep fungerte som en del av den meningsskapende prosessen i skolen. Grep som IGP, 5-er og kafèdialog, sammen med medarbeidersamtaler, fungerte da som ”utviklingsrom.” Her kunne bevissthet og mening tilføres, noe som igjen fungerte som fortolkningsrammer for medarbeidernes videre håndtering av endringsprosessen.

Skolelederne hadde flere ressurser å trekke på når de opprettet og vernet om utviklingsrom. I tillegg til overnevnte metoder, ryddet skolelederne tid, prioriterte oppgaver, oversatte og tilpasset nasjonale og kommunale mål til skolen. I gjennomføringsfasen var det viktig å følge lærerne opp og det å følge med utviklingens gang. Det var viktig med dialog, lytting, justering av planer, eventuelt ta en pause og samle tråder. Skolelederne improviserte grep og håndteringer etter hvert som situasjonen skred frem.

Skolelederne fortolket sine medvirkende grep i hovedsak ut fra de tre sett faglige begrunnelser. Medvirkning ble på den måten et spørsmål om hvilken form og hvor mye innflytelse en medarbeider skulle få. Fra et meningsskapingsperspektiv vil den grunnleggende formen for medvirkning dominere enhver arbeidsprosess. Med utgangspunkt i meningsskapingshypotesen om at faktiske handlinger fortolkes i lys av plausible og fornuftige begreper, så underbygger denne studien dette.

1. Innledning

1.4. Medvirkningsrasjonaliteter og meningskaping

Innenfor den tradisjonelle organisasjons- og ledelseslitteraturen dreier medvirkning seg i stor grad om hvordan man best mulig kan legge til rette for medarbeidernes involvering og engasjement. Ved å legge til rette for engasjement, får medarbeideren også innflytelse over utfallet av organiseringsprosessen. I litteraturen er lederens oppgaver gjerne knyttet til det å styre, fordele og kontrollere medarbeidernes innsats for å nå bestemte mål. For å sikre organisasjonens effektivitet og fremgang, bør ledelsen utvikle optimale organisasjonsstrukturer, samt kommunisere mål og mening med virksomheten på en overbevisende måte (Klemsdal 2013).

Premisset for denne ledelsesdiskursen er på den ene siden at det er mulig for ledelsen å ha kontroll over situasjonen. På den andre siden er det at det ledere driver med, er å kontrollere og styre situasjonen. Dette kan skje gjennom kommandoer, incentiver, formell organisasjonsdesign, eller få medarbeiderne til skjønne hva arbeidssituasjonen handler om, og på den måten utløse engasjement og handlekraft hos den enkelte (Klemsdal 2013).

I den skandinaviske ledelsesdiskursen finner vi spesielt tre argumenter for hvorfor medvirkning er viktig (Klev og Levin 2012). For det første begrunnes medvirkning som et demokratisk ideal og derigjennom ivaretar bestemte samfunnsmessige verdier. Dette var også tanken bak ideen om utvikling av bedriftsdemokratiet, noe som ble gjennomført i Norge etter 2. verdenskrig som strategi for å styrke demokratiet som institusjon i Norge. For det andre begrunnes medvirkning som strategi for å få medarbeiderne med på endringene. Rasjonale er at medvirkning demper motstand mot endring og tendenser til motmakt. Den mest populære internasjonale referansen her er J.Cotter (ibid). For det tredje begrunnes medvirkning ut fra kunnskap. Ved å involvere dem som skal jobbe med prosessene fram mot beslutningen og iverksettingen, oppnår man at det nødvendige kunnskapsgrunnlaget for endring etableres (Klemsdal 2013).

Hovedpoenget for alle tre argumentene eller strategiene er at det er lederne som bestemmer hvor mye medvirkning og innflytelse medarbeider skal ha. Klemsdal (2013) påpeker at

involvering og deltagelse fra medarbeiderne ikke bare et fornuftig virkemiddel, men er en uunngåelig dimensjon ved enhver organisert virksomhet, den dominerer utfallet av enhver arbeidsprosess.

Det som driver organisering av en virksomhet, er *samhandlingsprosessene* mellom medarbeiderne, medarbeidere og ledere, og mellom medarbeidere og omgivelser. Det er medarbeiderne som skaper orden i sine arbeidsprosesser, ved at de handler og forhandler frem metoder for oppgaveløsning og samkjører eller koordinerer mening. Det store spørsmålet her blir hvordan man som leder virker inn i de meningsskapende prosessene og hvordan man kan bidra til at disse samhandlingsprosessene fungerer vel, og i retning av ønskelige resultater.

1.5. Meningskaping og organisasjoner

Klev og Levin (2009) omtaler den rådende tenkningen om organisasjoner, der ønsket er å skape stabile strukturer og relasjoner, som en grunnleggende misforståelse. Denne misforståelsen bunner i oppfattelsen av det uforanderlige som det stabile. Forskere har i større grad vært opptatt av stillbildene og ikke av å forstå og tolke at "filmen" om organisasjoner presenterer det omskiftelige. Den store utfordringen for ledelsen er å utvikle et begrepsapparat som formidler innsikt om organisasjoner som dynamiske og foranderlige, og som på samme tid kan kommunisere en praksis ved etablering av gode endringsprosesser.

Klemsdal (2013) beskriver kjernen i alle organisasjoner som *organiserte aktiviteter* i konkrete arbeidssituasjoner. Disse aktivitetene er mer eller mindre målrettede mønstre av handling og samhandling, utført av mennesker. Mellom de organiserte aktivitetene og den symbolske og materielle infrastrukturen finnes organiserende elementer som bidrar til å stabiliserer den organiserende aktiviteten, som for eksempel medlemskapsbetingelser, ressurstilgang og kontrollsystemer. I tillegg finnes det også kompetanse, redskaper, teknologi og institusjoner. Organisasjonen består av en kombinasjon av konkrete organiserte aktiviteter og ulike organiserende elementer som er løst koplet til hverandre.

Selv om den materielle infrastrukturen er mest synlig, som for eksempel bygningen, organisasjonskart, logoer etc, er dette altså bare en av mange rammer som vi forholder oss til når vi løser oppgavene våre (og som altså virker stabiliserende for den organiserte

aktiviteten). Når for eksempel leder og medarbeider har fått utdelt sine posisjoner, vil ikke den over- og underordningen som den formelle organisasjonsstrukturen tilsier i seg selv bestemme samhandlingsprosessen som finner sted. Samhandlingsprosessen er avhengig av hvordan den fortolkes og iscenesettes i praksis. *"In the processes of acting out and of realizing their ideas, they create their own realities"* (Weick 2001: 195). Gjennom utfoldelse og "virkelig-gjøring" av ideer, skapes den subjektive virkeligheten, hvor formell organisasjonsstruktur da forstås som kun en av rammene.

I praksis ser vi også ofte at det er et stort gap mellom det de formelle organisasjonsstrukturer tilsier og hva som egentlig skjer i organisasjonen. Det kan derfor være fruktbart å ta utgangspunkt i de aktivitetene og samhandlingsprosessene som utfolder seg virksomheten for å kunne forstå det dynamiske og foranderlige. Klemsdal (2013) argumenterer for at det er disse kjerneprosessene som utgjør basisen for enhver organiseringsprosess eller organisasjonsendring. I fokus kommer da praksis som er realisert i situasjonen. Organisasjon fremstår som *"en kjede av organiserte aktiviteter som foregår i konkrete arbeidssituasjoner."* Det som da står igjen av en organisasjon er formelle grep og begreper for organisering (Klemsdal 2013: s17).

For å forstå hvordan organiserings- og samhandlingsprosessene i arbeidssituasjonen foregår, er meningsskaping (sensemaking) et sentralt begrep. Det dreier seg om hvordan vi håndterer de praktiske arbeidsoppgavene vi står overfor, og på samme tid gi mening (sense) til hva vi driver med og hvordan oppgaven blir håndtert. Når vi deler erfaringer og tanker, koordinerer aktiviteter og samhandler, skjer dette i lys av institusjonaliserte forestillinger. Denne koplingen mellom handling og fortolkninger gjennom institusjonaliserte forestillingene, bidrar til at våre handlinger fremstår som plausible og fornuftige: *"To make sense of something is to begin to provide a plausible platform for sharing mental models, coordinating activities, and interacting to produce relationships [...] Sense makes organizing possible. And organizing makes sense possible"* (Weick 2001: 95). Meningsskapingen gjør at organisering er mulig, samtidig som organiseringsprosessene muliggjør meningsskapingen. Meningsskaping er med andre ord en grunnleggende dimensjon ved vår samhandling med hverandre i alle situasjoner.

1.6. Grunnleggende ferdigheter

I oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en større endringsprosess som har pågått i åtte år, og som fremdeles pågår: Kunnskapsløftet (LK06), en reform som spenner vidt. Jeg har hatt fokus på en del av reformen som kalles for grunnleggende ferdigheter. Grunnen til at grunnleggende ferdigheter er valgt ut, er at det finnes målinger på dette via nasjonale prøver. Utvalget består av ungdomsskoler som har høy skår på en selvlaget prestasjonsindikator på de nasjonale prøvene. Mer om dette i metodedelen.

Grunnleggende ferdigheter er i LK06 integrert i kompetansemålene for alle fag. Det handler om å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne, og å bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene er viktig for elevenes personlige utvikling og allmenndannelse, og er i LK06 blitt integrert i alle fag. Regning er nå altså ikke lenger kun matematikklærers ansvar, men felles ansvar i alle fag, på samme måte som også musikklereren må være med å bidra til økte leseferdigheter.

LK06 og grunnleggende ferdigheter var en god anledning for meg til å forstå mer om skolelederens grep og begrep i en endringsprosess. Hva har skolelederne og lærerne foretatt seg? Reformen oversettes til lokale organiserende grep og løsninger som bidrar til å skape nye arbeidssituasjoner, og det er disse som skolelederne og lærerne må få til å fungere i praksis. Det er selve prosessen mot å få den nye situasjonen til å fungere i praksis som til syvende og sist organiserer de ”nye” skolene. Med utgangspunkt i de nasjonale prøvene ser det ut som noen skoler som har klart dette bedre enn andre.

Situasjoner som LK06 og reformer generelt representerer, skaper paradoksalt også en form for frihet. Lærerne og skolelederne står overfor en friheten til å skape konkret mening og en konkret organisering som får arbeidsplassen til å fungere. Men denne friheten oppleves ikke automatisk som noe positiv frihet. Snarere vil den ofte kunne erfares som negativ frihet. Det er først når man forholder seg bevisst til denne prosessen som en utviklingsprosess, og opplever at man har ressurser til å håndtere den som sådan, at man kan oppleve den som en frihet som gir mening (Klemsdal 2013). Vi skal i denne oppgaven også komme nærmere inn på hvilke ressurser skolelederne disponere og benytter seg av i håndteringen av det ”nye”.

1.7. Forskningsspørsmål

Vi ser at det er to forskjellige måter å forstå medvirkning på. Det ene er medvirkning som en dimensjon ved ledelsens styring, hvor det var tre sett faglig begrunnelse for hvorfor medvirkning var viktig. Den andre forståelsen er medvirkning som en grunnleggende sosial mekanisme som driver enhver organisert virksomhet. Dette er en type medvirkning som ikke kan unngås, da forstått som deltakernes meningsskapingsprosess.

Ifølge Weick (2001) så søker vi sosialt troverdige eller plausible forklaringer på hva vi holder på med for å fremstå som fornuftige og konsistente mennesker overfor omverden. For en leder vil dette bety at man gjerne tar utgangspunkt i rådende lederteorier i sine forklaringer av lederaktiviteter. Dette fordi mennesker har en tendens til å søke etter rimelige og fornuftige forklaringer snarere enn en mest mulig korrekt beskrivelse av hvordan situasjoner faktisk håndteres og konsekvenser av dem.

Fra et meningsskapingsperspektiv vil det derfor være sannsynlig at lederes forståelse av medvirkning forklares lys av rådende ledelsesdiskurser. Medvirkning forstås da som et element i denne diskursen, noe som kan styres og kontrolleres, snarere enn å beskrive medvirkning som en del av det som faktisk skjer i praksis. Mintzberg (1973) fant ut at ledernes daglige aktiviteter stort sett *ikke* dreide seg planlegging, organisering koordinering og styring, men heller løse stadige ad hoc problemer i stadig skiftende situasjoner, svare på spørsmål fra medarbeider og interessenter, kontakt med leverandører i forbindelse med svikt i leveranser, eller ordne opp i uforutsette og vanskelige situasjoner. Ledelse handlet i større grad om å kompensere for avvik i arbeidssituasjoner, og sørge for at virksomheten fungerte som den skulle fremfor planlegging og målrettet styring (Klemsdal 2013).

I denne oppgaven forventes det også at det er den tradisjonelle (skandinaviske) ledelsesoppfattelsen som i større grad vil ligge i dagen når medvirkningsbegrepet forklares. Når det imidlertid kommer til selve implementeringen av reformen og grunnleggende ferdigheter, altså prosessen mot å få den nye situasjonen til å fungere i praksis, så trekkes det veksler på at organiseringsprosesser som drives og får retning gjennom *kjeder* av handling og fortolkning (jf Klemsdals definisjon av organisasjon). Det betyr at man gjerne forklare ting i plausible termer og populære ledelsestermer, men at man i praksis er dypt involvert i

pågående sosiale samhandlingsprosesser som må ”mekkes” til for å få endringsprosessen til å fungere.

Oppgaven tar utgangspunkt i hypotesen om at faktisk handling forklares i plausible termer. Det vil si at våre intuitive grep fortolkes i lys av fornuftige begreper, der fornuften på en måte filtrerer intuisjonen. Hovedspørsmålet mitt i denne studien er hvordan dette utarter seg blant skoleledere i en endringsprosess.

For å kunne svare på hvordan denne ”de-koplingen” utfolder seg i forbindelse med medvirkningsbegrepet, stilles det noen analytiske spørsmål med hensyn til begrep og grep.

- 1) Forholder skolelederne i anerkjente skoler seg til tradisjonelle forståelser og forestillinger om medvirkning, eller er deres forståelse i større grad knyttet opp mot den mer grunnleggende formen for medvirkning?
- 2) På hvilken måte fungere skoleledernes grep og praksis som en meningsskapingsprosess.

De empiriske forskningsspørsmålene som stilles er:

- 1) Hvilken mening tillegger skoleledere medvirkning?
- 2) Hvordan er grunnleggende ferdigheter organisert og implementert?

Gjennom den empirisk undersøkelse er målet å kunne si noe om hvordan skoleledere forstår og legger til rette for medvirkning i en endringsprosess. I resultatdelen presenteres hvordan skoleledere i anerkjente skoler orienterer seg i forhold til disse spørsmålene

I neste kapittel defineres meningsskaping nærmere. En av de mest sentrale bidragsyterne til begrepet er Karl. E. Weick, en amerikansk organisasjonspsykolog. Han mener at organisasjoner eller organisert virksomhet primært må forstås som bokstavelig talt meningsfulle organiseringsprosesser.

1.8. Utdyping av begrep

Mennesket har en medfødt kapasitet til å konstruere mening og finne sammenhenger. Denne meningskonstruksjonen er helt fundamental for at vi skal kunne forstå oss selv og andre. På den måten kan vi regulere følelser, skape trygghet og orientere oss mot en fremtid. Meninger konstruerer vi selv, men vi blir også tilbudt mening fra andre. Selve opplevelsen av vår tilværelse forutsetter mening. Det å ikke finne mening kan derfor oppleves som svært truende.

Weick forklarer begrepet nærmere: *"sensemaking is the meaningful linkage of symbols and activity, that enables people to come to terms with the ongoing struggle for existence."* (Weick 2001: s 96). Meningsskaping er en prosess hvor *handling* er sentralt, og handlinger som beskrives her, er det å koble (linkaging), aktivitet og det å kjempe. Videre er det symboler som er selve verktøyet for å skape mening. Meningsskaping dreier seg altså om å skape meningsfulle koblinger mellom hva som gjøres og hvordan det skal forstås. Videre er målet med meningsskapingen at den gjør det mulig for mennesket å forsone seg med og akseptere (ikke å kontrollere og manipulere) sin væren og eksistens.

Meningsskaping i Weick's termologi handler om å genere forståelser som er provisoriske, troverdige, reviderbare, tentative, blandet med ignoranse, og ellers gangbare for de pågående formål vi står overfor. For det meste av tiden er meningsskaping alt vi har, spesielt tatt i betraktning at verden både er ukjennbar og uforutsigbar. Meningsskaping oppstår som en øyeblikkelig og nyttig innsikt i hverdagslivet. Men innsikter som oppstår, blir ofte lagret som om de var produkter av større spissfindige analyser. Meningsskaping handler om små lommer av innsikt og forståelse, ofte pragmatisk hjelpsomme, og som er filtrert inn i vår helhetsforståelse (Weick 2001).

Symboler og institusjoner former hva vi sier og hva vi gjør, og hva vi legger merke til i våre handlinger og dialoger:

"Organizing shape what people say and do, shape what people notice in their deeds and discourse, and shape thoughts, presumptions, and labels that people treat as their beliefs. It is these beliefs that have a continuing effect in subsequent saying and seeing. This cycle is not closed cycle because the retained knowledge that affects subsequent sensemaking is reconstituted, recalled imperfectly, and colored by hindsight" (Weick 2001: 96).

Et hovedpoeng her er at selv om våre oppfattelser har en vedvarende effekt på hva vi sier og ser, så er ikke dette en lukket syklus. Det er fordi vår kunnskap som påvirker meningsskaping, vår måte å se verden på, er rekonstruert, dårlig husket og farget av etterpåkløskap.

Før jeg nå går over til teoridelen, vil jeg kort introdusere oppgavens videre gang:

I kapitel 2 presenteres det teoretiske rammeverket som brukes for å svare på oppgavens hovedspørsmål.

Kapitel 3 handler om metodiske betraktninger Her diskuteres studien som case, utvalget av anerkjente skoler, samt studiens reliabilitet og validitet.

I kapitel 4 presenteres resultatene fra intervjuene med skolelederne. Her beskrives hvordan medvirkningsbegrepet blir forstått og hvilke grep som benyttet i endringsprosessen.

Kapitel 5 er oppgavens analysedel. Her fortolkes de empiriske resultatene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

I kapitel 6 avrundes det hele. Her forslås det også et videre forskningsopplegg.

2. Teoretisk rammeverk

Hvordan tar selve meningsskapingen tar form? I dette kapitlet forklares sentrale mekanismer i meningsskapingprosessen. Institusjonsbegrepet og taus kunnskap er sentrale elementer i meningsskapingprosessen. Videre utdypes hva som kjennetegner åpne og lukkede situasjoner og hvorfor den enkelte opplever situasjonen slik. Til slutt beskrives et metode som kan brukes til å åpne lukkede situasjoner. Dette verktøyet kalles for teori U (Scharmer 2011).

2.4. Institusjoner

Selznick`s bok *”Leadership in Administration”* fra 1957, omtales som en av organisasjonsteoriens klassikere. Med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske paradigme, oppfatter han virksomheten som en institusjon. Til forskjell fra ”organisasjon,” som betraktes som et rasjonelt ledelsesinstrument, referer institusjon til at individuell atferd i mye større grad er styrt av uformelle normer, verdier og handlingsregler. Institusjon er en virksomhet som har gått seg til i praksis over tid. Gjennom medarbeidernes samhandling seg i mellom og med omgivelsene, utvikles forestillinger om hva virksomhet er, hva den holder på med og hvordan den holder på med det. De samhandlingsmønstrene som utvikler seg i institusjonen, er en konsekvens av at vi forsøker å gjøre arbeidssituasjonene våre meningsfulle (Klemsdal 2013).

Når Selznick hevder at virksomheter over tid blir institusjonalisert, innebærer det at organisasjonen altså får en egenverdi utover det rent funksjonsdyktige. Det vil si at opprettholdelsen av egne normer, regler og verdier for hva og hvordan medarbeiderne skal oppfatte virksomheten, blir viktigere enn de instrumentelle målene virksomheten egentlig er satt til å nå. Institusjoner blir slik sett et formål i seg selv. Meningsskapingen for hva virksomheten holder på med, bidrar også til rettferdiggjøring av praksis, og dermed holder den også bedre stand mot ytre press.

Jeg skal i det videre bruke begrepet institusjoner i en litt utvidet betydning. Klemsdal (2013: 92) definerer institusjoner som *”bestemte måter å gjøre bestemte ting som regnes for typiske for samfunnet vårt.”* Institusjoner betraktes som nødvendige funksjoner for opprettholdelse av

samfunnets orden slik vi er vant til. Videre er institusjoner sosiale og eksplisitte (i motsetninger til vaner, som kan være private og ubevisste.)

Klemsdal referer til Scott (2008) som har den mest omfattende og autoritative formelle definisjonen på institusjoner. Her representerer institusjonene horisonten både for hva vi kan forstå, og hva vi kan akseptere. De er primærkilden til vår forestillingsverden og utgjør referanserammen for våre fortolkninger. Han definerer institusjoner som tre typer strukturer som regulerer og samordner (koordinerer) hva vi gjør, og samkjører (koorienterer) hva vi tenker:

- 1) Institusjon som kognitiv struktur, de begrenser repertoaret av handlingsmåter som vi mennesker kan forestille oss er mulig. De begrenser dermed også fantasien.
- 2) Institusjon som normative strukturer, de begrenser og regulerer hva som regnes som riktig eller passende å gjøre i bestemte situasjoner og for bestemte virksomheter.
- 3) Institusjoner som regulative strukturer, dette er ofte politiske strukturer som begrenser hvilke type praksiser og handlinger man kan komme unna med i bestemte sammenhenger uten at det sanksjoneres.

I likhet med Weick (2001) så betraktes institusjoner som rammer for at vi skal kunne forstå hva vi holder på med, men dette er samtidig fleksible rammer som gjør at vi kan foreta oss mye nytt, gjerne i lys av andre institusjoner. Institusjoner sikrer slik sett felles forståelser av virkeligheten.

Det betyr at institusjoner kaster lys over situasjoner i form av å definere hva som er riktig å gjøre i bestemte situasjoner, hvordan det er riktig å gjøre det, og hvem som er den rette til å gjøre det. Og som Klemsdal (2013) påpeker, eksisterer institusjoner likevel kun gjennom at vi faktisk forholder oss til dem – de er nemlig mest robuste og tydelige når vi forholder oss til dem uten tvil og spørsmål.

Institusjoner blir en kontekst for handling, og vil ifølge Scott (2008) sine definisjoner også legge begrensinger på handlingsrommet vårt. De definerer hva det er mulig å forestille seg. Institusjoner gir mennesker i en organisasjonen sterke føringer for hvordan formålet oppfattes, hva oppgaven er, og hvordan oppgaven skal løses. Disse føringene har altså langt større påvirkningskraft enn formelle organiseringsgrep og begreper i for eksempel skolen, i alle fall

før disse er institusjonalisert. Spørsmål om hva som riktig for lærerne å gjøre i bestemte situasjoner, og hvordan de skal gjøre det, vil alltid avgjøres utenfor den formelle organisasjonen. Og styringsforsøk som bryter med denne institusjonaliserte praksisen, vil være vanskelig å få gjennomslag for.

2.5. Taus kunnskap

Når vi forholder oss til nye situasjoner, prøver vi oss gjerne intuitivt frem, samtidig som vi forsøker å forstå hva situasjonen nå dreier seg om. Klemsdal (2013) fremhever denne dialektikken ved hjelp av flere bidrag.

For det første tar han utgangspunkt i Schön (1983) sitt begrep om reflection in action. Dette er en form for refleksjon som skjer gjennom kroppen og kroppsbevegelser. Vi kjenner eller føler problemene bokstavelig talt på kroppen som vi vil løse, eller situasjoner som forsøker å håndtere. Dette gjelder også når vi forholder oss til de sosiale aspektene ved situasjonen. Vi går inn i den på bakgrunn av vår praktiske og sosiale kompetanse, og føler på den for å forstå hva den handler om.

For det andre fremheves det at vår praktiske, emosjonelle og sosiale kompetanse, som er utviklet gjennom praksisfellesskap, er en de sentrale meningsskapingsressursene våre. Dette blir til en taus horisont, som Giddens (1984) omtaler som den praktiske bevisstheten. Det er denne bevisstheten som da preger våre reaksjonsmåter og hvordan vi håndterer situasjoner.

For det tredje fremheves Bourdieus (1995) habitusbegrep. Habitus referer til en kroppsliggjort fortrolighetskunnskap som *"virker uten begreper gjennom hvordan vi reagerer på verden."* (Klemsdal 2013: 62). Habitusbegrepet er omfattende. Det dreier seg om våre praktiske ferdigheter, vår evne til å omgås den sosiale og materielle virkeligheten, samt våre sosiale og kulturelle bestemte interesser og preferanser. Habitus fungerer som en kompetanse, men den er også innskrevet i kroppstrykkene våre, som synes når vi omgås og håndtere konkrete situasjoner (kroppsliggjort kunnskap). Habitusen vår avslører dermed gjennom måten vi handler og snakker på, om vi hører hjemme i situasjonen eller ikke.

Klemsdal (2013) viser ved hjelp av disse bidragene betydningen av handlingsaspektet i meningsskapingen. Til grunn for vår forståelse av situasjonen og hvordan vi reagerer, ligger vårt kroppsrepertoar, praktiske bevissthet og habitus.

Dette gjelder også hvordan vi oppfatter arbeidssituasjonene våre. Eksempelvis vil en lærer og skoleleder forholde seg forskjellig til en endringsprosess. Dette skyldes selvsagt først og fremst at de har ulike oppdrag og roller å spille i situasjonen. Men med ulike oppdrag, oppgaver og roller, samt forskjellige kompetanse og ulike redskaper å jobbe med, får man også ulike horisonter til å oppfatte hva situasjonen handler om.

Våre habitus og praktiske bevissthet bidrar altså til at man oppfatter noen bestemte ledetråder i situasjonen fremfor andre. Ledetrådene indikerer hva situasjonen handler om, og hva som bør gjøres for å håndtere den godt. Klemsdal (2013) fremhever at de fleste situasjoner er fulle av ledetråder som vi kan velge å fokusere og reagere på. Likevel ender vi opp med å velge ut (bevisst eller ubevisst) et fåtall å reagere på. Slik reduseres også kompleksiteten i situasjonen. Vi gjør dermed situasjonen enklere å forholde oss til enn det den kanskje burde ha vært.

2.6. Medvirkning som iscenesettelse

I denne delen skal vi se nærmere på hvordan meningsskaping fungerer som en grunnleggende mekanisme som gir organisert aktivitet fremdrift og retning. Gjennom handling og fortolkning håndteres, ordnes og organiseres situasjoner. Fra et slikt ståsted blir organisasjonens formelle grep og begrep for organisering snarere en del av betingelsene og rammene som omgir situasjonen. De fungerer med andre ord som føringer for hvordan vi håndterer situasjoner. Videre skal vi se hvordan meningsskaping blir meningsfulle gjennom våre samhandlingsprosesser. Det er denne prosessen som legger grunnlaget for å forstå de underliggende mekanismene i organiseringsprosesser, og som gir organisasjonen retning og stabilitet.

Karl Weick (2001) ser på organiseringsprosesser som en konsekvens av at vi forsøker å håndtere verden og de situasjoner som vi involveres i, på meningsfulle måter. Overfor nye situasjoner som mangler sammenheng og orden, sørger vi likevel for å gjøre disse

situasjonene meningsfulle gjennom vår medfødte evne til handling og fortolkning. Hvis de vanlige måtene å håndtere situasjoner på ikke lenger fungerer, blir man likevel ikke handlingslammet. Vi forsøker å håndtere situasjon på best mulig vis for å få arbeidssituasjonen til å fungere. På den måten gjenoprettes en meningsfull orden og forståelse av situasjonen.

Ifølge Weick (2001) vil slike meningsskapende prosesser aktiveres hver gang vi forstyrres i vår pågående strøm av daglige aktiviteter. Disse kan falle både heldig og uheldig ut, avhengig av omstendighetene og vår evne til å håndtere situasjonene. Meningsskaping består av to aspekter eller aktiviteter. Den ene er handling som dreier seg om å håndtere praktiske situasjoner vi befinner oss i. Den andre er fortolkning, som ikke bare dreier seg om situasjonen i seg selv, men også hvordan den ble håndtert. Og denne retrospektive fortolkningen retter seg gjerne mot en horisont som fremstiller handlingene som plausible, rimelige og fornuftige (Klemsdal 2013).

De fleste situasjoner representerer mange potensielle ledetråder som vi kan velge å fokusere og reagere på, men som regel ender vi opp med å velge et fåtall på grunn av vår praktiske bevissthet og habitus. Når denne fortolkningen og forklaringen så er etablert, har vi en tendens til å binde oss til dem. Forklaringen blir i seg selv en ledetråd for hva vi gjør videre (ibid).

Fortolkningsprosessen, hvor vi søker sosialt aksepterte og plausible forklaringer, blir da en sosial prosess, og på denne måten knytter meningsskapingprosessen oss til samfunnet. Dette skjer på to måter: på den ene gjennom at vi selv blir sosiale individer i denne prosessen og etablerer vår sosiale identitet. På den andre siden skjer det gjennom at samhandlingen vår utvikler seg til gjensidige reaksjons- og handlingsmønstre med utgangspunkt i etablerte institusjonaliserte forestillinger om hva som er rett å gjøre. Dermed *”holder vi de etablerte forestillinger om rett og galt i live ved å aktivisere dem i konkrete situasjoner”* (Klemsdal 2013: 71).

2.7. Åpne og lukkede situasjoner

Når vi orienterer oss i en situasjon, forholder vi oss til de situasjonsbetingelsene vi oppfatter i situasjonen. Situasjonsbetingelser fungerer dermed som ledetråder som bidrar til å kode situasjonen. De antyder fornuftige måter å håndtere situasjonen på. Kodene av ledetråder danner på den måten et potensielt handlingsrom i *situasjonen*. For å forstå situasjonsbegrepet, fremhever Klemsdal (2013) to viktige dimensjoner ved situasjonen.

Det ene dimensjonen beskriver om situasjonen er *unik* eller *familielik*. Enhver situasjon er i prinsippet unik, samtidig opplever vi stadig vekk de samme situasjonene. Når situasjonen beskrives som familielik, har situasjon såpass mange felles likhetstrekk at vi stort sett forholder oss til dem på samme måte fra gang til gang. Vi håndterer dem med utgangspunkt i den samme kompetansen vi er vant til å bruke. Familielikheten opprettholdes gjennom at vi forholder oss likt til nye situasjoner. Det er de meningssskapende og organiserende mekanismer som bidrar til å gjenskape likheten. Slik skapes også sammenheng og kontinuitet mellom prinsipielt unike situasjoner på tvers av tid og rom (Klemsdal 2013).

Den andre dimensjonen er *åpne og lukkede situasjoner*. Åpne situasjoner er kjennetegnet av å ha større rom for handling og fortolkning, det vil si meningssskaping, enn lukkede situasjoner er. Lukkede situasjoner er mer entydig kodet enn åpne. Hvorvidt situasjoner oppleves som åpne eller lukkede, avhenger også av de forutsetningene vi selv bringer med oss inn i situasjonen.

Hvordan kan man si at en ny situasjon er åpen? For det første kjennetegnes det ved at situasjonen har færre kjente holdepunktet (ledetråder), eller at den har økt kompleksitet. En åpen situasjon vil for dem med bred kompetanse, lettere kunne fremstå som rik på muligheter enn for dem med enklere og mer avgrenset og spesialisert kompetanse. Dette fordi man har færre kjente holdepunkter å ta tak i, eller praksiser å trekke på når man skal håndtere situasjonen. Det at den åpne situasjonen er kompleks vil si at situasjonen er omgitt av et mangfold av situasjonsbetingelser som ikke nødvendigvis er kompatible seg imellom. Til sammen dannes det motsetningsfulle struktur av ledetråder (overskudd av føringer). Dette innebærer at situasjoner som ved første øyekast oppleves lukket, i praksis må håndteres som svært åpne situasjoner (Klemsdal 2013). Eksempelvis vil formelt sterkt regulerte arbeidssituasjoner som skole, der både skoleledere og lærere selv må prioritere, avveie og

skape sammenheng mellom ulike føringer og forventninger, fortone seg som en åpen situasjon. Deltakerne må selv utvikle og skape mening i situasjonen.

I åpne arbeidssituasjoner dreier spørsmålet seg om hva oppgaven er, hvordan den skal løses, og hvem som skal løse den. Det blir med andre ord i større grad opp til deltakerne å besvare dette. Helt konkret gjøres dette ved å forholde seg til de tilgjengelige situasjonsbetingelser, på både bakgrunn av egen kompetanse og i forhandling med de øvrige deltakerne. Jo åpnere situasjonen er, desto mindre mulighet er der for å håndtere dem på rutinemessig vis.

Organiserings- og meningsskapingprosessen pågår i to moduser som er mer eller mindre løst koplet sammen. I handlingsmodus bidrar vi til å skape situasjonene gjennom hva vi gjør med dem. I fortolkningsmodus forsøker vi å forstå det vi holder på med i situasjonene i sosialt plausible termer (institusjoner). Fortolkningene våre blir sånn sett en kontekst for videre handling. Institusjonaliseringsprosessen utfolder seg gjennom en dialektikk mellom at vi handler ad hoc i situasjoner, på bakgrunn av kompetanser og praksiser og redskaper, samtidig som vi forstår og justerer våre handlinger i lys av institusjoner. Institusjonene begrenser forståelsesrommet og dermed det erfarte handlingsrommet, mens handlingene representerer og fyller institusjonene i praksis (Klemsdal 2013).

Institusjoner blir altså retningsgivende på organisasjonens praksis, og institusjoner sørger for stabilitet og kontinuitet. Vi skal i neste se hvordan en fasene i standard organisasjonsutviklingsprosess forklares, og deretter hvordan utviklingsrom kan skapes.

2.8. Standard organisasjonsutvikling (OU)

I den tradisjonelle forskningslitteraturen karakteriseres ofte en endringsprosess ved hovedfaser. Når det skal gjennomføres endringer i organisasjonen, er det større sjanse for å lykkes dersom både leder og medarbeider forstår de ulike fasene en endringsprosess består av.

Lewin karakteriserte disse ved opptining (unfreezing), hvor fastfrosne strukturer tines. Krefter som virker mot endring, reduseres, og forhold som kan støtte opp om endring, styrkes. Så kommer en fase hvor bevegelsen settes i verk og går i retning av en ny form eller tilstand (moving). I denne fasen igangsettes tiltak for å utvikle nye verdier, holdninger og atferd i

organisasjonen. Dernest skal den nye formen fryses (refreezing). Nå forsøker man å stabilisere organisasjonen i den nye form eller tilstand den befinner seg i. Det kan skje ved å utvikles policyer, strukturer og systemer som støtter opp om den nye tilstanden, sli som belønningssystemer, instruksjer, ledelsesformer og endringer i organisasjonsstrukturen (Irgens 2011).

Den endringskompetansen ledere først og fremst trenger, er i korte trekk kunnskaper, ferdigheter og verktøy som gjør en i stand til å:

1. Forstå dagens situasjon i organisasjonen.
2. Utvikle klare mål for hvor man ønsker å bevege organisasjonen i den umiddelbare fremtid.
3. Produsere et rimelig klart bilde av den ønskverdige tilstand som skal oppnås etter en viss tid.
4. Spesifisere et klart bilde av tilstanden i mellom dagens situasjon og den som er ønsket.

I liket med tradisjonell ledelseslitteratur har standard OU som mål å utvikle modeller som beskriver virksomheter som styrbare systemer og angir anvisninger for hvordan endringsarbeid mest mulig effektivt kan foregå. OU-konsulentene eller lederne har et sett med verktøy eller intervensjoner som kan iverksettes i møte med ulike problemer. Målet er å utvikle og optimalisere organisasjonskulturen. Hvorvidt dette målet er nådd bestemmes ut fra de forventninger ledelsen har til intervensjon. Selv om standard OU forsøker å endre organisasjoner utenfra og fra toppen, vektlegger den også betydningen av å involvere ansatte, slik at utfallet av endringsprosessen også preges nedenfra.

Standard OU slik Lewin beskriver det, er i stor grad en rasjonell prosess der mål etableres først, og deretter velger virkemidler som settes i en logisk sekvensiell sammenheng ved hjelp av delmål som skal føre frem til en ønskverdig slutt. Den underliggende logikken er at prosessen lar seg programmere, man planlegger hvordan ansatte skal involveres og hvem som tar avgjørelser. Oversikt, kontroll, ryddighet, målbare mål og måloppnåelse gjennom minst mulig ressursbruk preger planene. Usikkerheten som alltid følger med endringsprosesser, må reduseres gjennom god planlegging, riktig valg av virkemidler og strategier, samt effektiv kommunikasjon og tilstrekkelig medvirkning fra ansatte (Irgens 2011).

Den grunnleggende form for medvirkning blir i standard OU i liten grad tatt hensyn til. Med utgangspunkt i de meningsskapende prosessene finner vi forutsetninger og forhold som preger vår atferd på en sterkt, men på ofte lite synlige måter. Organisasjonens praksis blir sett som et resultat av endeløse små og store læringsprosesser. Dermed er det lite fruktbart å snakke om organisasjonen som et objekt, da den grunnleggende sett alltid er i en formende og til blivende prosess av organisering (ibid).

2.9. Teori U – et verktøy til å skape utviklingsrom

Teori U følger på mange måter de samme fasene som i en standard OU- prosess: Det er imidlertid noen distinkte forskjeller. Fokuset her er å åpne opp og skape utviklingsrom hvor fremtidige løsninger kan bidra til dyptgripende endringer hos ansatte og ledelse med horisont mot humane og samfunnsvennlige organisasjoner. Til grunn ligger premisset om at vi har frihet til å skape våre egne omgivelser, vår egen trivsel og fremtid.

Scharmer beskriver ved hjelp av teori U en sosial grammatikk for hvordan overkomme utfordringer ved å bringe fremtidens muligheter inn i nåtiden. Et poeng her er at skal virksomheter lykkes i fremtiden, må de kunne se morgendagens kjernekompetanse og muligheter. Det vi imidlertid gjør er ofte basert på vanemessige handlings- og tankemønstre, og for å åpne opp for fremtidig mulige løsninger, må vi forstå den herskende ”downloading.-modus.” De fleste møter og normale samtaler er basert på downloading. Vi er som regel inne i de samme rutinene, begrenset av våre vanemessige mentale konstruksjoner som vi projiserer ut i verden. Det er fire typiske stengsler som holder oss inne i det ”mentale fengselet”: ikke erkjenne hva man ser, ikke si hva man tenker, ikke gjøre hva man sier, ikke se hva man gjør.

Det er først når downloadingen stopper, at vi har mulighet for å løse opp i de mentale konstruksjonene våre. Det å gå inn i ”U”-en handler i første omgang om å se, å oppfatte og sanse, og deretter ”presencing.” Presencing dreier seg kort fortalt om å knytte seg til kilden, hvor fremtidens muligheter kan sanses. Det er et rom hvor organisasjonens medlemmer kan føle og sette ord på de muligheter som er underveis for dem selv og for gruppen (Scharmer 2011).

I presencing skaper aktørene bevegelse i situasjonen ved å relatere seg til hverandre, samtidig som det skapes en ny og dypere mening med hensyn til oppgaver og behov (Hatteland 2012). Målet er altså å knytte forbindelse til kilden som er opprinnelsen til vår bevissthet og intensjoner. Slik at vi får tilgang til ressurser i oss selv og skape ønskede og nødvendige forandringer hvor vi opplever visjoner og grunnleggende verdier i livet. Deretter går veien ut av "U"-en gjennom fasene krystallisering, lage prototyper og deretter performing.

Som vi så forrige avsnitt, så hadde standard OU fokus på det logiske og rasjonelle, på planlegging, styring og kontroll. Scharmer mener at disse modellene ofte hindrer oss i å skape gode løsninger for morgendagen. For å komme ut av denne sirkelen, må man forsøke å forstå hvordan våre egne handlinger er med på skape problemet, og hvordan vi kollektivt skaper et dysfunksjonelt mønster som tilsynelatende ser ut til å være skapt utenfra (Scharmer 2011).

Et viktig utgangspunkt for å bedre det sosiale samspillet i en organisasjon er samtalen eller dialogen, som i følge Scharmer er en legemliggjørelse av det sosiale feltet. Samtalene rommes inn i fire karakteristiske felt: downloading, debatt, dialog og presencing. Skal man lede en forandring er det viktig at man gjenkjenner disse samtalemønstrene. Disse gir en pekepinn på hvor man er i U-en og hvordan man kan gå frem for å lede gruppen til neste nivå. I det dypeste nivået (presencing) oppleves en kollektiv flow og kreativitet. Teori U – modellen krever mye av leder i den forstand at leder må lære seg en ny sosial grammatikk både når det gjelder å kommunisere, tenke og gjennomføre endringsprosesser på.

I analysedelen vil jeg se nærmere på skoleledernes metoder i sammenheng med faser i teori U. Nå skal imidlertid metode og resultater først presenteres.

3. Metode

Denne studien tar utgangspunkt i Weick sin hypotese om meningsskaping. Mine forskningsspørsmål krever at man går i dybden for å beskrive det sosiale fenomenet, spesielt med tanke på avklare hvorfor og hvordan –spørsmål. I slike tilfeller vil case-studie metoden være relevant (Yin 2014).

Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju da dette er en godt egnet metode for å få kunnskap om hvordan informant forstår og reflekterer over egen situasjon. Den nære kontakten mellom forsker og de som studeres, reiser likevel noen utfordringer som jeg skal komme nærmere inn på.

Først vil jeg si litt om utvelgelsen av skolene i denne casen. Nasjonale prøver er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som skal bidra til å systematisere kunnskap om elevenes resultater, og derigjennom fremskaffe informasjon om skolens kvalitet. Nasjonale prøver har etter hvert fått økt betydning, både på grunn av at den generelle samfunnsutviklingen hvor det legges mer vekt på målbare resultater, men også i forhold til den tillit en skole må ha (Møller m.fl. 2006). Det er i lys av det nasjonale vurderingssystemet jeg har valgt å kalle skoler med høy differanseskår på nasjonale prøver som anerkjente.

3.4. Utvelgelse av anerkjente skoler

6 ungdomsskoler ble plukket ut, disse var fordelt på 3 kommuner, og både menn og kvinner var med. I populasjonen hadde jeg alle ungdomsskolene i Rogaland. Totalt ble 8 skoler plukket ut. En skoleleder takket nei på grunn av stort arbeidspress (vedkommende mente også at skåren på nasjonale prøvene var altfor tilfeldig). En annen takket nei på grunn av han var helt ny i stillingen. Alle var veldig positive til intervjuene. Noen ble overrasket da jeg fortalte om de gode resultatene jeg tok utgangspunkt i, men de fleste var imidlertid godt klar over disse.

Kriteriene for å bli valgt ut, foruten høy skår på nasjonale prøver, var at det var rene ungdomsskoler (8.-10. Trinn), og at de skulle ha fra 300 elever og oppover. Disse skolene representerer da landsgjennomsnittet i størrelse, og antallet bidro til at målingene

representerer årskullet uten at enkeltelever påvirke snittet i særlig grad. Tallet på antall lærere ved skolene varierte mellom 35 og 55.

De nasjonale prøvene gjennomføres både på 5, 8. Og 9. Trinn i den norske grunnskolen. Disse prøvene gir informasjon om hvordan eleven mestrer *grunnleggende ferdigheter* i lesing, regning og engelsk, og er et verktøy som lærer, skole og skoleeier kan bruke i arbeidet med kvalitetsutvikling og forbedringsarbeid. Her undersøkes hvorvidt elevens ferdigheter er i samsvar med læreplanenes mål for grunnleggende ferdigheter. Prøvene er obligatoriske.

De nasjonale prøvene er egnet til å gi informasjon om gruppe og trinn til lærer, skoleleder, kommune, fylke og nasjonalt nivå. Settes de nasjonale prøvene i sammenheng med internasjonale studier, kan man få et fylldig bilde av resultatene av læringsarbeidet i norsk grunnsopplæring. Et annet viktig moment er at resultatene fra de nasjonale prøvene, til forskjell fra PISA, brukes konkret i skolens forbedrings- og utviklingsarbeid etterpå.

For å velge ut ungdomsskoler som bidro mest til elevens læringsutbytte med hensyn til grunnleggende ferdigheter, etablerte jeg en prestasjonsindikator. Jeg vil her se på elevenes prestasjoner på de nasjonale prøvene, nærmere bestemt prestasjonsutvikling fra 8. Til 9. Trinn. Her beregnes differanse i skår mellom første og siste måling. Dette gjøres kun i lesing og matte, da nasjonale prøver ikke tester engelskferdigheter på 9. Trinn). Deretter beregnet jeg en gjennomsnittlig skår for skolene for begge prøvene.

Prestasjonsutviklingen baseres dermed på differansen mellom de standardiserte skårene på 8. Og 9. Trinn. Differansen peker på endringene i skolenes relative plassering i prestasjonsfordeling fra første til siste måling. Det er med andre ord ikke skoler med høyest skår på de aktuelle prøvene som er utslagsgivende, men elevenes prestasjonsutvikling i løpet av et skoleår som ligger til grunn.

Vilkår for bli valgt ut var at man hadde en skår på 0,7 eller høyere på prestasjonsindikator. Skoler i utvalget mitt varierte mellom 0,7 til 1 i skåren, den ”dårligste” av disse var på en delt 6. Plass på nasjonale prøver i Rogaland.

Noen skoler hadde også negativt tall. Dette er uansett en verktøy man skal være veldig forsiktig å konkludere med. For eksempel vil en enkelte elev som presterer svært godt eller

svært dårlig påvirke snittet mer på en liten skole enn hva på en stor skole. Godt eller dårlig resultat kan være utslag av få elever. Dette er også hvorfor jeg har skoler med over 300 elever som utvalgskriterium.

3.5. Intervjuguide, intervju og transkribering

Intervjuguiden besto av liste med emner, formulerende spørsmål og stikkord. Disse refererte til oppgavens hovedproblemstilling angående skolelederens grep og begrep om medvirkning. Spesielt var det viktig med utdypings og oppfølgingsspørsmål da medvirkning er et relativt abstrakt begrep. Oppfølgingsspørsmål gjorde det også lettere å følge videre med informantens forestillinger og synpunkter og dermed få flere sider ved begrepet belyst. De mer konkrete spørsmålene om hvordan endringsprosesser ble organisert, fortalte også mye om skoleleders erfaringer som belyste temaet medvirkning.

Selv om jeg også tok notater¹ underveis, var opptakene til stor hjelp. Intervjuene ble også stort sett transkribert i sin helhet. Det var til god hjelp som verktøy for tolkningen av det som ble sagt i intervjuene, samt jeg oppdaget nye poeng i informantenes svar som jeg ikke registrerte underveis i samtalen. Jeg merket også hvordan jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål før informanten var ferdig med setningen sin (og gikk glipp av noen poeng), eller høre interessante tema uten å gå videre på dem. Jeg justerte meg raskt i løpet av de første intervjuene, og lot informant i større grad fortelle uten å bryte inn. Dilemma her var imidlertid å føre samtalen gjennom alle spørsmålene innenfor den timen jeg hadde til rådighet.

Transkriberingsprosessen bidro til å bevisstgjøre hvordan min ”personlige praksis” virket inn på selve intervjusituasjonen og den mening som skapes. Launsø m.fl. 2011 fremhever at det kvalitative forskningsintervju stiller en rekke krav til forskeren, både på det faglige og personlige plan. Utbytte av metoden er avhengig av forskerens empati, teoretisk viten og praktisk innsikt i fenomenet som utforskers. Forskerens personlighet, evner, intuisjon, respekt og konsentrasjon i relasjon til informanten er av stor betydning for hvordan intervjuet går. Intervjuers forståelse av situasjon og intervjupersonens reaksjoner er også elementer i det interaksjonistiske perspektivet som fremhever denne gjensidigheten mellom forsker og den

¹ Jeg hadde et tilfelle der SD-minnekort på opptaker var full midtveis i et spennende intervju, så her fungerte notatene godt som reserveløsning, men det oppleves alltid litt uprofesjonelt når ting ikke fungerer. I tillegg var det greit å notere oppfølgingsspørsmål som man kunne komme tilbake til.

som intervjues. En uformell utveksling og gjensidig åpenhet bidrar til utvikling av kunnskaper og forståelse (Thaagard 2013).

Et annet begrepet som beskriver det gjensidige avhengighetsforholdet i kunnskapsproduksjonen er *aktiv intervjuing* (Holstein & Gubrium 2004 i Thaagard 2013). Her fremheves hvordan intervjuer og den som intervjues, sammen skaper mening til den kunnskap og de erfaringer som formidles i intervjusituasjonen. Aktiv intervjuing sees som en form for *fortolkende praksis*, hvor intervjuer og intervjuperson samtaler om personens erfaringer som tidligere er fortolket, og hvor da begge parter bidrar til å utvikle en refortolkning av kunnskaper og erfaringer. Videre skiller aktiv intervjuing seg fra andre kvalitative dybdeintervjuer ved at forskeren underveis bevisst avgrenser og styrer samtalen for å prøve ut hypoteser (Andersen 2006).

En utfordring her er betydningen fortolkende spørsmål har for utviklingen av intervjuet. Den tilnærmingen intervjuer velger med hensyn til å presentere fortolkninger, henger sammen med hvilken vitenskapsteoretisk forankring intervjuer har. Mitt teoretiske utgangspunkt er preget av hermeneutisk orientering, og her vektlegges spørsmål for å klargjøre mening med det som blir sagt. I samsvar med en hermeneutisk orientering bør intervjuer også formidle sin forståelse av meningen med det intervjupersonen har sagt (Kvale og Brinkmann i Thagaard, s 108). Repstad (2007) påpeker at fortolkningsarbeid med eksempelvis verdianalyse i verste fall fortelle mye mer om verdiene til forsker selv enn om de verdiene teksten uttrykker. Når medvirkningsbegrepet var såpass abstrakt, så fungerte oppfølgingsspørsmål og utdypningsspørsmål ikke bare til konkretisering av begrep, men også av avklaring av forståelse.

Hva er det som egentlig blir fortalt i intervjuet? Thaagard (2013) fremhever at forskeren, så godt det lar seg gjøre, må unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen. Samt komme i møte med et åpent sinn. Men intervjuet vil uansett preges av den relasjonen som etableres mellom intervjuperson og forsker. Det er derfor viktig at forsker reflekterer over spørsmål om hvilken betydning forsker/situasjonen kan ha for hvordan intervjuet forløper. Jeg kommer også inn i travel skolehverdag som ofte er stappet med gjøremål, og situasjonen kan være preget av emosjonelle følelser i forhold til forutgående hendelser eller ventende gjøremål. Dette kan prege og forsterke uttalelser i positivt eller negativt retning, noe som også bør tas med i betraktning i analysen.

En utfordringen går på at de beskrivelsene intervjupersonen gir av seg selv, kan være preget av hvordan vedkommende ønsker å presentere seg. Det kan være at intervjupersonene ønsker å fremstille seg i et godt lys. Deres beskrivelser av erfaringer i lys av et ønske om å gjøre et godt inntrykk, kan dermed føre til at man toner ned vanskelige utfordringer og hendelser man helst vil glemme. Jeg opplevde kontakten med alle mine informanter som god, og alle veldig opptatt av temaene som ble tatt opp. Alle intervjupersonene virket oppriktige, ærlige og hadde et stort engasjement for skolen de var leder for, og det var heller ingen reaksjoner som tydet på noe trussel eller motstand i forhold til mine spørsmål.

En annen refleksjon som jeg snakket med enkelte om underveis i intervjuet, knyttes til spørsmålet om hva intervjuet betydde for dem som intervjues. Selve intervjusituasjon fungerte uttalt for noen som en meningsskapende kontekst i den forstand at de intervjuede prøvde ut sin forståelse av hva de har vært igjennom (Thaagard 2013). Å tenke høyt, filosofere og formulere erfaringer og derigjennom sette sine erfaringer i en meningssammenheng som er forståelig for både seg selv og andre. Dette fikk jeg flere tilbakemeldinger på at ble opplevd, som jeg selvfølgelig satte pris på.

3.6. Resultater og analyse

Første del av analysen dreier seg om fortolkning av teksten, av det transkriberte materialet. Sentrale problemstillinger er den indirekte relasjonen forskeren har til sine deltakere i arbeidet med teksten. Det ene er hvordan deltakernes perspektiver blir representert i forskerens analyser i teksten. Det dreier seg om å ikke tvinge materialet i forhåndsdefinerte kategorier, men heller utvikle begreper som er meningsfulle både i litteratur og av deltakerne som har delt sine erfaringer.

Den videre analyse og tolkning knyttes til resultatene til forskning og relevante teorier. I tråd med hermeneutikken vil forskerens faglige ståsted prege forståelse av resultatene. Forskerens forståelse er også en fortolkning av deltakernes forståelse. Dermed vil dette gi en annen forståelse enn det innenfra-perspektivet deltakerne har. Den store utfordringen knyttes til spørsmålet om hvorvidt forskeren ivaretar deltakernes perspektiv gjennom analyse og presentasjon av data (Thaagard 2013).

Et annet spørsmål som forsker bør ha i bakhodet under analysen er hvordan forsker kan beskytte deltakernes integritet i analysen og presentasjon av materialet. Her må man altså ta hensyn til resultatenes vitenskapelige troverdighet og til den tillit som deltakerne i felten har gitt uttrykk for (Ibid). Noen av informantene hadde også tidligere blitt intervjuet, og en lojalitet til deltakernes interesser er en god handlingsregel for forsker.

Selve analysen begynner med å stille noen sentrale spørsmål til teksten vi har foran oss. Hva ser vi som sentrale begreper i materialet og hvordan forholder disse begrepene seg til hverandre? Det er viktig at vi stiller spørsmål om hva og hvordan, før vi stiller spørsmål om hvorfor. På den måten vil den videre analysen bidra til å utvikle en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold (Thaagard 2013). Et annet viktig moment er hvordan man ønsker å fremstille selve resultatene. I denne oppgaven legges det vekt på sentrale tema, og analysen bygger på informasjonen fra alle deltakerne om det beskrevne tema, såkalt temasentrert fremstilling.

Det første trinnet i analysen, som er temasentrert presentasjon av resultater, blir da hovedsakelig å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem til ord og begreper som uttrykker meningsinnholdet i teksten. I denne delen benyttet jeg meg av begreper som intervjupersonen selv brukte, eller som representerte teksten på et relativt konkret nivå.

3.4. Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten og validitet sier noe om forskningens pålitelighet og tolkningens gyldighet. Disse dimensjonene er en kritisk vurdering av prosjektet i sin helhet, de synliggjør forskningens svake og sterke sider, og vil dermed angå diskusjonen om oppgavens troverdighet.

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om prosjektet er utført på pålitelig og tillitsvekkende måte. I utgangspunktet refererer dette begrepet seg til om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. I og med data utvikles i felten sammen med informantene (konstruktivistisk ståsted), er ikke kravet om repliserbarhet så relevant. Imidlertid må forskeren argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan data er

utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thaagard 2013).

Påliteligheten i dataen i denne oppgaven er underbygget ved å beskrive fremgangsmåte og de ulike trinnene for innsamling, bearbeiding og presentasjon av resultater. I tillegg har jeg tatt hensyn til de utfordringer som oppstår mellom forsker og informanten i intervjusammenheng. Totalt deltok seks informanter, og dette var for så vidt nok til at jeg kunne danne meg bilde av den begrepsforståelsen som synes å være gjengs (jf metningspunktet). Det optimale hadde nok vært å hatt en 4-6 ekstra deltakere, men på grunn av begrenset tid, ble ikke det mulig.

Validitetsbegrepet er knyttet til tolkningen av data. Spørsmålet setter søkelyset på gyldigheten av forskerens tolkninger. *"A valid argument is sound, well-grounded, justifiable, strong and convincing"* (Kvale og Brinkmann 2009). Den interne validitet peker på om resultatene oppfattes som riktige. Her er to forhold som underbygger at beskrivelsen av fenomenet er tolket riktig. For det første presenteres data med lavt abstraksjonsnivå med tolkning ut fra informantens egne begreper og forståelser. For det andre har jeg kjennskap til "miljøet" i og med jeg selv har arbeidet som rektor på skole i flere år, noe som bidrar til forståelse av informantens situasjon.

Et annet punkt når det gjelder den interne validiteten, er hvorvidt skolelederens begreper om medvirkning kan sies å havne innenfor de tre sett begrunnelses for hvorfor medvirkning er viktig. Her hadde jeg ikke utarbeidet kriterier på forhånd for hva som var kravet for å havne eksempelvis i den demokratiske forklaringssettet. Klassifisering ble i større grad gjort ut fra skjønn.

Ekstern validitet sier noe om hvorvidt tolkninger som er utviklet i studiet, kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Den eksterne validiteten dreier seg i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres. Man skal alltid være forsiktig ved å generalisere etter å ha foretatt et kvalitativt studie basert på et fåtall enheter.

Ved å støtte seg til andre undersøkelser, vil man kunne argumenter for at funnene også gjelder andre kontekster (Jacobsen 2005). Klemsdal (2013) viser i sin bok blant annet hvordan meningsskapings- og organiseringsprosesser har fungert under en rådhusreform og iverksetting av NAV-reformen. Her vil man kunne trekke paralleller med hvordan ledernes grep og begrep virket inn meningsskapingsprosessen til min studie.

Jeg har nå gjort rede for utvalg og populasjon, samt diskutert utfordringer innhenting og bearbeiding av data. I neste kapitel blir disse presentert.

4. Presentasjon av resultater

Presentasjon av resultatene er ordnet etter tema som samsvarer med strukturen i intervjuguiden. Den består av to deler. I første del presenteres skoleledernes forståelse av medvirkning i en endringsprosess. I andre del fokuseres det på selve implementeringsprosessen og på hvordan skolelederne håndterte situasjonen i praksis.

4.1. Hvilken mening tillegger skoleledere medvirkning

Skoleledernes begrunnelser og forståelse blir i denne delen knyttet til medvirkning i en endringsprosess, utfordringer ved medvirkning, medvirkende prosesser og resultat, og til slutt hva nasjonale prøver betyr for skolelederne.

4.1.1. Medvirkning i en endringsprosess

”Medvirkning er alfa og omega. Det er veldig viktig, ellers er det lottoeffekt hvis du ikke spør og lytter og får tilbakemelding underveis. Med kun ovenfra-og nedledelse, da har vi tapt” (skoleleder 6).

Medvirkning var viktig for flere av skolelederne i endringsprosessen i den forstand at man ikke ville komme noen vei med kun styring ovenfra. Medvirkning var gode tilbakemeldinger underveis og nødvendige for å få retning på prosessen. Uten tilbakemelding og kommunikasjon visste man ikke hvor man var i et utviklingsforløp.

Selv om man var avhengig av lærerne, var det likevel viktig for de fleste skolelederne å fremheve at *medvirkning ikke var det samme som å bestemme*. Det viktigste var at alle hadde fått muligheten til å komme med innspill på administrasjon, ledelse og utviklingsarbeid før og underveis i prosessen.

Andre uttalelser i forbindelse med medvirkning var:

”Jeg er veldig lyttende i forhold til hva andre mener, og jeg er tydelig på at det er forskjell mellom drøftinger og forhandlinger, når jeg lufter spørsmål og spør om råd, vet alle at det er ledelsen som likevel bestemmer ...Lærerne er inne i dialogen, men det er jo styrt. Det er ikke Oi sann-metoden – oi det var der vi kom ja. Det er styrt.”(skoleleder 1)

og

”Medvirkning er en prosess, det er en dialog, men det er ledelsen som tar beslutningen.”
(skoleleder 6)

Medvirkning betydde i stor grad at lærerne hadde en mulighet for å komme med innspill, og at skolelederne var i dialog med sine medarbeidere. Det betydde nødvendigvis ikke at innspill ble det endelige resultatet. Medvirkning var viktig, men beslutninger måtte tas. Å ha med alle ansatte med når retningen skulle meisles ut fungerte ikke særlig godt, mente skoleleder 5.

”..Samtidig må jeg ta avgjørelser, men stort sett føler de at de blir hørt. Det er ikke alltid alle er enige i alt, men da er det å si at sånn gjør vi det, så er den lojaliteten i forholdt til det. Det er medvirkning for meg. Kan ikke ha demokratiske prosesser på alt, det har vi ikke tid til.”
(skoleleder 5).

Informantene la mye vekt på at lærerne skulle bli hørt før en bestemmelse ble fattet. Når lærerne klaget var det viktig at de opplevde å bli hørt, og at de forsto hva som kunne gjøres noe med, eventuelt ikke kunne gjøres noe med (her var også medarbeiderundersøkelser viktig for enkelte). Skoleledernes medvirkningsforståelse ble også knyttet opp mot lojalitet og aksept av det som ble bestemt. Det var alltid noen som ble skuffet i medvirkningsprosess, mente de, men det var viktig at alle likevel var lojale til vedtaket.

Tid var også en faktor når mange beslutninger skulle fattes. Tre av skolelederne mente medvirkning ikke var noe demokratisk prosess, da dette krevde avstemming og som kunne føre til at saker tok lenger tid.

Medvirkning ble også knyttet til eierforhold, problemløsning og samhold. Skolelederne mente at hvis man i det hele tatt skulle få gjort noe i skolen, så måtte man skape bevegelse gjennom å skape eierforhold, la lærerne selv definere løsninger for hvordan det skulle gjøres i

klasserommet, spille hverandre gode og skape samhold og på den måten få organisasjonen med seg. Eksempler på uttalelser her:

”Det er klart at hvis lærerne ikke har et eierforhold til problemet/problemstillingen, og ikke tenker at det er viktig for oss, eller angår oss, har det ingen betydning. Da får vi ikke gjort noe.” (skoleleder 4)

”Jeg er veldig opptatt av at det er lærerne som skal definerer løsningene våre – min rolle er å stille spørsmål, å utfordre, men det må alltid være lærerne som kommer med løsningene. De er fagpersoner, de kjenner klassene, jeg har veldig respekt for læreren som fagpersoner, og skal en lære, endre måten vedkommende er på i klasserommet, så må læreren se at det er nødvendig, Hvis ikke, vil de ikke gjøre det.” (skoleleder 3)

”Jeg har tro på samholdet, at vi er sterke sammen. Hvis du skal endre en stor organisasjon, så må du ha organisasjonen med deg” (skoleleder 1)

Et annet moment i samtalene var hvilke aktører som medvirket i beslutningsprosessene. Noen skoleledere hadde fokus på kun lærerne, mens andre hadde fokus på alle som var tilknyttet skolen: andre ansatte, elevråd, fagforening og foreldre. Det ble da medvirket gjennom klubben, driftsstyre eller samarbeidsutvalg, og medvirkningsbegrepet ble da i større grad knyttet til medbestemmelse, hvor en demokratiske orientering ble mer fremtredende.

I korte trekk dreide medvirkning seg om dialog, å lytte til sine medarbeidere, problemløsning, skape aksept og lojalitet om saker, og at man var demokratisk i stilen. I tillegg hadde også flere skoleledere forventninger til at alle skulle medvirke. I det store og hele hadde ledelsen regien i pedagogiske utviklingsarbeidet.

”Først må du ha en forestilling om retning, den går vi ut og snakker en del om, alle skal med...Poenget er å få gjort dette på en slik måte at den ansatte faktisk føler han har påvirkning, og at det er forventninger om medvirkning, medvirkning i selve arbeidet, kan ikke bare lene deg tilbake at noen kommer til deg med det. Du må bidra” (skoleleder 1).

Flere skolelederne la vekt på sine forventninger om at alle lærerne skulle medvirke. Det ble gjerne også forstått som å bidra eller engasjere seg. I neste del viser resultatene også at en av

utfordringen for skoleledere var å skape eierforhold.

4.1.2. Skoleledernes utfordringer ved medvirkning

Skolelederne trakk frem flere utfordringer i forhold til medvirkning i en endringsprosess. Å få alle med seg var en gjenganger. Gjennom medvirkning ønsket skoleleder 3 å bidra til at medarbeiderne fikk et eierforhold ved å utforme løsninger. Utfordringen var å være tydelig på at man skulle prøve ut noe:

”Det er jo mange utfordringer.. utfordringen er jo at alle skal få et eierforhold til det vi holder på med, men selv om vi går mange runder i kollegiet, og selv om alle har fått muligheten for å utforme det vi holder på, så er det likevel noen som ikke har fått med seg at det har skjedd noen verdens ting. Da blir min utfordring å være tydelig på forventninger, jeg skal ha respekt for de beslutningsprosessene som blir tatt, og det som lærerne finner ut at som de vil gjøre, men jeg må og stille krav om at vi faktisk prøver ut noe.” (skoleleder 3)

For noen skoleledere var det frustrerende å bruke mye tid på prosesser når lærere ikke involverte seg, spesielt hvis de ikke hadde fått med seg hva skolen holdt på med. Skoleleder 1 la vekt på i prosesser var folk *ulikt med*, og at man måtte ha ulike tilnærminger alt etter hvem man hadde med å gjøre. Skoleleder 6 karakteriserte sin ledelse som relasjonsledelse, og at man hele tiden måtte vurdere hvor *skoen trykker* underveis i prosessen. Skoleleder 4 mente den største utfordringen var selve systematikken i oppfølgingsarbeidet, at det manglet struktur, samt at ledelsen skulle bli ”tøffere” i å følge opp den siste biten inn i klasserommet.

Dette med medvirkning kunne oppleves som uklart: *”Det er noe uklart her på en måte: alle er enige om at lærerne må med, de må kjenne det som sitt eget, men de fleste ting som skjer, er jo i utgangspunktet ikke initiert av lærerne”* (skoleleder 2). Utfordringen for skolelederen var å skape eierforhold til en endring som lærerne selv ikke var med å drev frem. Skoleleder 2 påpeker vanskeligheten med gjøre noe som i utgangspunktet ikke kommer fra lærerne selv, til sitt eget. Det er ved å kjenne prosjektet som sitt eget, at man får til bevegelse. En annen utfordring som skoleleder 2 fremhevet, er *når* i prosessen man skal bestemme at denne praksisen går vi for: *”På et eller annet tidspunkt må det skje noe, skal dette være de tusen blomster som skal blomstre, eller skal vi si at dette er god standard, at dette er en god ting.*

Her kan vi være litt "ulne," har vi bestemt noe eller er det fritt frem". Dette ble knyttet sammen med en diskusjon om lærernes autonomi og hva som var fellesskapets nye felles praksis, noe som var vanskelig å avklare.

Flere skolelederne fremhevet spesielt det med speiling av lærernes praksis som en utfordring.

"...det at læreren ser seg selv i speilet og vurderer om det jeg gjør er godt nok i forhold til elevens læring, får eleven økt læringsutbytte av det jeg gjør. Tørre å speile seg selv, det er den største utfordringen" (skoleleder 3).

Flere skoleledere ønsket at lærerne i større grad utfordret sin egen praksis, På den måten kunne lærerne ta tak i sin egen undervisningssituasjon for å håndtere situasjonen bedre. Skoleleder 2 snakker om lærernes manglende nysgjerrighet rundt egen pedagogisk praksis. skoleleder 4 om negative holdninger generelt som virket mot speiling av egen praksis.

4.1.3. Sammenhenger mellom medvirkningsledelse og resultater på nasjonale prøver

Det var relativt like svar som ble trukket frem ved spørsmålet om det var sammenheng mellom den enkeltes skoleledernes form for medvirkningsledelse og resultater på nasjonale prøver. Først og fremst var det snakk om prioritering av arbeidsoppgaver, holde av tid, skrelle bort unødvendige oppgaver og dermed rydde tid på den måten. Videre ble det også lagt vekt på felles fokus på grunnleggende ferdigheter og systematikk i arbeidet med resultatene.

På spørsmål om hva den enkelte skoleleder betydde for resultatene sa skoleleder 5: *"Ganske enkelt: felles fokus og tid til å jobbe med det. Vi gir lærerne tid i forkant til å jobbe med nasjonale prøver, og i etterkant analysere tall, ned på individnivå. Jeg rydder tid, prioriterer oppgaver, holder fokus på det viktigste" (skoleleder 5).*

Tiden som skolelederne kunne bruke til planlegging og diskusjoner var fellesmøter og trinnmøter, typisk mandag/tirsdag og onsdag/torsdag etter undervisningen, samt planleggingsdagene. For noen skoleledere holdt det med å bruke disse dagene til utviklingsarbeid, mens andre igjen ønsket å kunne bruke mer tid (Jfr arbeidstidsordningsdebatten). Videre var det viktig å stille krav og følge opp, holde "trykket

oppe” og ha et sluttidspunkt, inkludert evaluering. Skoleleder holdt seg gjerne orientert via referater og planer fra grupper, det å få prosessen skriftliggjort ble for enkelte viktig, da ble det ”en del av institusjonen”.

Systematikk i etterarbeidet av nasjonale prøver hadde utviklet seg mye de siste årene. Enkelte skoleledere brukte mye tid analysen av nasjonale prøver og på tilbakemeldinger til lærerne. Hovedsakelig gikk det på resultater, både på klassenivå og individnivå, deretter dialog om hva man skulle gjøre videre. Nasjonale prøver fungerte som kartleggingsprøver, der de svakeste og flinkeste ble ”oppdaget.” Fokuset og ressursen ble da satt på de svakeste elevene, nivå 1 og nivå 2 elevene, og løfte dem opp ett nivå (og en sjelden gang to).

Det var viktig for enkelte skoleledere at man ikke ble satt, eller ble selvgode og fornøyd med den praksisen som var. Dette ble da ansett som skoleleders oppdrag ”pushe litt på.”

”Den dagen vi slutter å lage planer, vi slutter å forvente, den dagen vi slutter å evaluere, da må denne rektoren finne seg en annen jobb”(skoleleder 4).

For skoleleder 4 handlet det om å være litt sulten, han likte resultater, det var en motivasjonsfaktor som bidrog til bevegelse i kollegiet. Spørsmålet ble for skoleledere 1 satt i sammenheng med ansvar for å vurdere situasjon og retning for virksomheten, det å tørre satse litt for å komme videre.

”Alt henger sammen med alt. Du må hele tiden se på den virksomheten du holder på med, må hele tiden vurdere, er vi på rett vei, kan vi bli bedre, hvis du ikke har en skoleleder som gjør det, at vi er gode nok som er vi er, da er det ikke lenge til før du går i frø (skoleleder 1).

Endringsprosesser ble av skoleleder 1 også knyttet til viktigheten ved å kjenne personalet sitt, hvor langt man kunne strekke dette, hvor store utfordringer kunne man gi. Hvis alt ble plassert ut med en gang, ville det ikke gå noe særlig godt – ”det er jabnå så drege,” som det ble uttrykt.

Rydde tid , prioritere oppgaver, holde fokus og systematikk i forhold til nasjonale prøver var viktig for skolelederne. Eller ble også deres evne til å se nye utfordringer og forbedringsområder noe som ble ansett som viktig i lederjobben.

4.1.4. Nasjonale prøver – hva betyr resultatene for skoleleder

Nasjonale prøver har ifølge skolelederne en helt annen betydning nå enn da de ble innført. For det første ble det nevnt at nasjonale prøver tidligere ble forbundet med kontroll, mens de nå ble ansett som en indikator på at man var på rett vei, at det var en utvikling i skolen og at man jobbet mot et felles mål. Samtidig ble det av flere understreket at man måtte trå varsomt med bruken av nasjonale prøver som måleinstrument.

”Det er viktig å ikke si at resultatene er svar på alle spørsmålene våre, men de er gode redskaper når vi ser utviklingen over tid, og når vi selv får lov til definere hvor veien går videre. At vi på skolen må ha et eierforhold til disse indikatorene... de skal brukes med varsomhet disse måleinstrumentene, de er gode å tenke med” (Skoleleder 3).

Fokus på resultater kunne medføre press på lærerne, noe som enkelte skoleledere ønsket å unngå. Det var derfor viktig å ikke bare å fokusere på resultatene for sin egen del, men å gå i konstruktiv dialog som kunne forklare både gode og dårlige resultater.

” Det viktigste med nasjonale prøver, er å forstå hvorfor det er blitt slik. Og om det blir dårlig resultat, må man ikke henge noen for det. Heller forsøke å finne en forklaring på det” (skoleleder 6).

Dårlige resultater fra de nasjonale prøvene medførte også reaksjoner fra ulikt holdt. Ikke bare ville *”negativ rangering fremkalle engstelighet fra lærerne,”* men kunne også *”medføre manglende tillit fra foreldregruppen.”* (skoleleder 2). Også skolesjefen ble nevnt av skoleleder 2 her; *”Det er skolesjefen og hans stab som henvender seg til skolene hvis det går dårlig og spør hva gjør vi nå? De har en diskuterende holdning. Går det bra, så er de også anerkjennende.”*

Skoleleder 3 knyttet resultatene opp til vurdering av sitt eget arbeid; *”hvis jeg ikke ser over en viss tidsperiode at karaktersnittet går opp, så er jeg ikke rektor lenger”* (skoleleder 3).

Skolelederne sa det hadde blitt mer opptatt av resultatene nå enn det de var for seks år siden. Skoleleder 1 påpekte at: *”..det er mer legitimt å være opptatt av de nå. I begynnelsen fnyste lærerne av målinger og undersøkelser, nå er det en del av hverdagen, noe som er med i*

planleggingen, og som er implisert i medarbeiderundersøkelsen.”

Ifølge flere av skolelederne har resultatene fått en helt annen betydning også for lærerne de siste årene. I begynnelsen var det mye snakk om rettebyrden (det var ikke digitalt i begynnelsen) og hvem som hadde ansvaret.

”...i starten var nasjonale prøver bare sukk og stønn og mer retting. Det ble ikke tatt skikkelig alvorlig verken av lærere eller ledelse” (skoleleder 6).

Denne negative holdningen hadde sammenheng med at lærerne ikke så poenget med resultatene, og at det kunne oppfattes som kontroll. Det var derfor viktig for skolelederne å begrunne bruken ut fra elevfokus og ikke lærerfokus, at dette var viktig for elevene. Var elevene på nivå 1 eller – 2, måtte de prioriteres. Ble resultatene derimot oppfattet som kontroll i stedet for å et hjelpemiddel, ble det mer problematisk:

”Viktig at resultatene skal hjelpe oss videre, at de ikke blir opplevd som kontroll, da har vi tapt. ” (skoleleder 6)

For skolelederne handlet det om å finne balansen, man skulle være resultatorientert, men ikke ha fokus på resultater bare for resultatene sin del.

4.2. Hvordan ble grunnleggende ferdighet organisert og implementert i skolen?

I denne delen er fokuset på grunnleggende ferdigheter og hvordan selve implementeringsprosessen foregikk. Noen skoler startet arbeidet med grunnleggende ferdigheter kort tid etter innføring av LK06, det vil si ca. 2008, mens andre skoler begynte med et særskilt fokus på dette kun for et par år siden.

4.2.1. Hva var grunnleggende ferdigheter?

Ved innføringen av LK06 var det læreplanen som først og fremst var i sentrum, spesielt arbeidet med kriterier og måloppnåelse i fagplan og læreplan. Deretter kom grunnleggende

ferdigheter etter hvert i fokus, selv om dette også var en del av denne reformen.

Flere skolelederne påpekte at det hadde tatt lang tid å endre forståelse blant kollegiet, og mange lærere hadde lenge ikke noe forhold til nasjonale prøver i det hele tatt: *”Nasjonale prøver favner vidt og bredt, og lenge hadde ikke lærerne noe eierforhold til dem, det var liksom ikke knyttet til faget deres. Det tar tid, at grunnleggende ferdigheter skal gjennomsyre alle fag tar veldig lang tid å få en forståelse for i kollegiet”* (skoleleder 3).

4.2.3. Standard OU

Selve organiseringen og forløpet ved implementering kan sees som standard OU-prosess, Flere av skolelederne hadde klar form på endringsarbeidet, men det var likevel viktig å være fleksibel:

”Du spør som om jeg har en klar strategi. Jeg er mye på leting, vet jo sånn noenlunde hvor jeg vil, ofte får vi en bestilling, at vi skal forbedre noe, implementere noe, og så har jeg noenlunde greie på endringsarbeid: stille spørsmål. Foreta en undersøkelse, foreta et vedtak om endring, gjennomføre endringer, så måle igjen.. det er jo ikke sånn. Eller i grove trekk er det slik, men du sporer av” (skoleleder 1).

I tillegg påpekte flere at de underveis i endringsprosessen også hadde endret forståelse for både hva grunnleggende ferdigheter skulle bety for eleven, og hvordan man skulle bruke resultatene fra nasjonale prøver i etterkant.

4.2.4. Initiating

Planting

En hovedtrend blant skolelederne var at de la vekt på å gi informasjon god tid i forveien før prosessen skulle starte, gjerne 3 til 6 måneder i forkant. Å kjøre en sak omgående uten å forberede lærerne *”gjør du bare en gang”* (skoleleder 5), da mange vanskelige spørsmål ville dukke opp. Det var viktig å sørge for at personalet var klar, og at det hele ikke kom som en stor pakke.

”Det å få folk til å begynne tankegangen, ikke kjøre sak med engang, men plante det inn, inseminering, du flagger noe, hva du har tenkt å gjøre, plassere det ut sånn at det blir en ”snakkis,” at det drøftes litt omkring dette. Så når saken kommer, har folk litt peiling, så har de vent seg til tanken. Hvis du kjøre sak på det med engang, blir det drama med engang slik at det er det som blir saken” (Skoleleder 1).

I tillegg var ”snakkisen” knyttet opp til en erkjennelse om at personalet var forskjellig, og noen trengte mer tid til å fordøye et problem eller utfordring mer enn andre:

”.. jeg setter aldri i gang en diskusjon i samme åndedrett som jeg presenterer en problemstilling, folk er forskjellige, noen har svarene med engang, og noen trenger tid til å tenke” (skoleleder 3).

De fleste skolelederne mente dette at det veldig viktig å informerte god tid i forveien for når et aktuelt tema skulle diskuteres eller kjøres beslutningsprosesser på.

Det å rydde tid ble av alle skolelederne ansett som kjerneoppgave for å kunne drive med utviklingsarbeid knyttet til nasjonale prøver. Dette skyldtes også en viss skepsis fra lærerne, de syntes dette var nok en ting som ble kastet i hodet på dem. Det ble derfor viktig å bruke deler av fellestiden, og at lærerne kunne bruke fellesmøter og trinnmøter til å jobbe med nasjonale prøver, og på denne måten sørge for at lærerne har tid til å gjøre arbeidet. Når noe ble lagt til, var det viktig å trekke noe fra. Flere skoleledere oppfattet her sin rolle som å gå foran å rydde plass, og ta bort tingene de ikke skulle jobbe med. Det er alltid ting som skolen er forventet å være med på, ulike interesseorganisasjoner har mange gode prosjekt som alt skal skje i skoletid. Så her måtte skolelederne luke vekk og eventuelt ta kritikken for det.

”Det med tid, det må jeg bare si, sette av tid, som får lov å være utviklingsarbeid, eller jobbing med tema, fokusområde etc, det er en utfordring. Det du bestemmer deg for i august, at dette skal vi gjøre i løpet av dette skoleåret og å holde fast på det, sånn at du ikke stjeler av den tiden. Det er nok av tidstyver, det er nok av de som vil inn å bruke av den tiden. Ikke minst hvis du har en skoleledelse, som plutselig har noen populære saker, dette skal vi holde på med i skolen, så blir du ikke hørt, og da sitter du der med liten tid” Det å disponere tid, å få lov til å disponere tid, det er kjempevesentlig” (skoleleder 1).

De fleste skolelederne påpekte at det tok lang tid for å få alle lærerne til å snakke om grunnleggende ferdigheter i lesing, og ikke i norsk, og det samme med grunnleggende ferdigheter i regning, og ikke i matematikk. Forståelsen om hva oppgaven dreide seg om, kom også etter hvert som man jobbet med det, både for personalet og ledelse. Det var ikke så lenge siden slik at regning var mattelærerens oppgave, og så tok ikke de andre tak, mens nå gjennomsyrrer grunnleggende ferdigheter alle fag.

”Det er ikke før det siste året at vi har systematisert kunnskaper vi har på området, og jobbet systematisk med hele klasser for å heve tekstforståelsen deres” (skoleleder 3).

Den store utfordringen for informantene var å få alle lærerne med. De arbeidet med å få forståelse for at dette må vi bruke tid, at dette var noe som var noe som nyttig i klasserommet, og *”ikke bare mat for skolesjefen.”* De fleste skolelederne oversatte mål og planer slik at det skulle oppleves matnyttig for lærerne. Spørsmålet som lærerne stilte seg var: hvorfor skal vi være med på dette her?

”Når vi bestemmer noe, tenker jeg som en lærer selv, hvordan ville jeg mottatt dette her...jeg er lærer i bunn, har stått i klasserom og gjort planarbeid, å sitte litt på den siden, hvordan vil lærer motta det? Det er et godt parameter. Fordel med den bakgrunnen. En økonom ville slitt..” (skoleleder 5).

Det var viktig for flere av informantene å formulere prosjektet slik at lærerne følte at de hadde behov for dette, at dette angikk den enkelte medarbeider. Hvis man som musikk lærer ikke følte at lesing angikk faget, da hadde man tapt.

”Du må treffa, hva er det som er lærernes behov - da har du vunnet halve slaget! Hvis vi sitter og piner på ting som vi skal holde på med og som ikke angår lærerne, hvis det ikke betyr noe har vi tapt. Det gjelder å motivere og få folk til å forstå at det faktisk angår deg, din jobb og det som skal gjøres. Læring oppstår ikke før du har et behov” (skoleleder 1).

Skolelederne opplevde også flere pålegg fra øverste hold, hvor eksempelvis kommunene formulerte satsingsområder. Dette hadde så den enkelte skoleleder ansvar for å gjennomføre i skolen. Tilnærmingen for hvordan skoleleder 3 gjorde dette, vitner om at man måtte gå

varsomt frem.

”Hvis jeg går til kollegiet og sier at nå skal vi satse på klasseledelse eller lesing, så er det garantert at jeg ikke får et menneske med meg. Men hvis jeg sier at her er det visse standarder vi skal ha i forhold til lesing, så kan jeg utfordre kollegiet ved å spørre hvor vi er i forhold til disse standardene, og så kan kollegiet være med å vurdere seg selv, og så må vi gå flere runder i kollegiet og spør hva dette betyr dette for oss? Hva er det vi gjør på disse områdene som er bra, hva som eventuelt må til for å bli bedre?” (skoleleder 3).

Skal man få flest mulig med seg er det også poeng at selve oversettingen skaper eierforhold til det nye.

” Tidligere oversatte jeg dette for skolen, jeg skulle være snill og trodde det var ledelse...men ledelse er jo ikke å oversette dette for de, jeg må få flere med meg, det må være mange som har et eierforhold til nye ting. ...så i stedet for at det er ledelsen som prater dette igjennom, så er de som har hverdagen på skuldrene som ofte tar dette igjennom. Her brukes også mye ressurspersoner” (skoleleder 4).

I denne initieringsfasen ble det gjerne plantet, hjemla, ryddet tid, oversatt, skapt eierforhold og bygget forståelse for hva grunnleggende ferdigheter var for noe. Begrunnelser for iverksette prosjekt kunne ta utgangspunkt i hva læreplanverket tilsa, men flere skoleledere brukte gjerne resultatene fra nasjonale prøver. Skoleleder 1 forsøkte å gjøre det naturlig for lærerne å jobbe med grunnleggende ferdigheter med å: *”...ta utgangspunkt i resultatene, for eksempel, her må vi gjøre noe med det, slik vil vi ikke fremstå.”* Dette mente skolelederen også bidrog til at lærerne fikk endret forståelse for hva grunnleggende ferdigheter var for noe.

Initieringsfasen og det å skape forståelse for at dette var viktig, ble omtalt som den *første bøygen*. Som vi skal se dreier neste fasen om å holde trykket opp, og å få gjennomført det som man hadde besluttet sammen. Her er fokus viktig, da det er andre prosjekt som kommer inn og vil bruke tiden som er satt av til å arbeide med grunnleggende ferdigheter.

4.2.5. Gjennomføring

Få mål: De fleste skolelederne fremhevet betydning av å ha få mål for å bygge felles fokus. På den måten kunne man bruke tid på å forstå utfordringen man sto overfor, definere hva utfordringen egentlig betydde i praksis, samt ta flere runder i kollegiet med utprøving.

”Min tankegang er å ha få fokusområder, og fokuserer på de få tingene vi gjør. Etter vi har fått resultatene, bruker vi mye tid på analysen. Tenker mye på hva vi skal arbeide med det neste året, to årene” (skoleleder 6).

Det er ofte konkrete ting som skal endres på, som lærerne skal bli bedre på, og da var det viktig å ikke holde på med mye annet.

”Nå er det lesing og skriving vi har spesielt fokus på, og det er her jeg utfordrer læreren, og de utvikler konkrete opplegg... vi må spisse det vi holder på med for at vi skal bedre” (skoleleder 5).

Medvirkende metoder: Metodene som ledelsen benyttet i forhold til grunnleggende ferdigheter var de samme som de ellers brukte. Skolelederne satte gjerne i gang en prosess hvor lærerne først diskuterte et problem eller utfordring i gruppe, deretter ble ideer og argumenter delt i plenum. Deretter skulle dette ende opp i planer eller planhefter og avslutningsvis i ny praksis i klasserommet. Eksemplene under viser praksiser fra tre skoler.

Eksempel 1: 5er-guppen

Grupper på 5 personer får en utfordring, en diskusjon hvor alle må si noe, referat sendes til skoleleder som da får en oversikt over ideer som har dukket opp. I denne fasen er man opptatt av å få alle forslag på bordet slik at alle blir hørt. Dette er også en måte å ansvarliggjøre den enkelte fordi alle er nødt til å komme med noe. Skoleleder lager felles utkast på ideer. Neste runde består i å vurdere, rangere og beslutte hva som skal gjøres og prøves ut. Frist for evaluering er viktig. Dette er viktig på grunn av at man alltid vil møte problemer underveis, og da har folk lett for å miste motet, og tenke at dette aldri kommer til å gå, og så legge det vekk. Skal dette for eksempel evalueres i mars, kan man si til en lærer som kommer i desember med et problem at dette bør skrives ned, så tas dette med i evaluering.

Eksempel 2: IGP-metoden

Individuell – gruppe – plenum. Først presenteres en problemstilling, hva vil du gjøre i forhold til dette? Man jobber først alene, deretter sammen i grupper, og så blir alle innspill presentert i plenum. Fordelen med å arbeide individuelt og så i grupper (passe på at det ikke er de samme gruppene som sitter sammen hele tiden), er at man i større grad får alle med i diskusjonen, da det i plenum ofte er de samme få som dominerer.

Eksempel 3: Kafè-dialog

Lærerne får en utfordring eller en oppgave. Først arbeider man individuelt og man bruker gjerne 10 minutter hvor alle noterer ned noen sentrale stikkord innenfor et gitt tema, som for eksempel refleksjon over egen praksis. Deretter møtes man ved et bord og alle skal si noe i forhold til temaet. Her er det også en kafevert (leder ved hvert bord) som skriver ned ideer og refleksjoner som dukker opp i diskusjonen. Skoleleder erfarte at dette var en fin måte å få til delingen (også på tvers av trinn), erfaringsutveksling, det å i det hele tatt få til dialogen. Utkomme av slike kafesamlinger ble gjerne nedfelt i planer og mål, og forhåpentligvis praksis.

Holde trykket oppe: Det som flere skolelederne mente var avgjørende og kanskje det mest utfordrende med implementeringsprosessen var å *følge opp* og *"holde trykket oppe."* Det å følge opp beslutninger om ny praksis, ble av skolelederne gjort på ulikt vis. Det var viktig å ha et godt system for oppfølging, en rutine eller praksis. Oppfølgingsarbeidet ble en måte å *"følge med på veien og sørge for at alle gikk i samme retning, eller at enkeltpersoner som ikke gjorde noe i det tatt ble fanget opp."* Skoleleder 4 mente de hadde blitt flinkere og tøffere på dette, samt at de hadde fått bedre systemer, men at de skulle gjerne skulle bli mer strukturert i oppfølgingsarbeidet. *"Vi er ikke flinke nok til følge opp den siste biten i klasserommet, å være tett på der, det er den vi mangler. Det er målet vårt for neste skoleår."* (skoleleder 4).

En av utfordringen med å holde trykket oppe, hadde med endringer i kollegiet å gjøre. En av skolelederne hadde fått 20 nye lærere på kort tid, så det ga utfordringer i forhold til å holde

tråden og fokuset i arbeidet. En annen utfordring i forbindelse med kontinuiteten i endringsarbeidet var at en lærer ofte fulgte samme klasse i tre år, og i mellomtiden kunne mye gå i glemmeboka. Å holde fokus og den røde tråden gikk ikke av seg selv. Dette måtte ledelsen hjelpe til med, gjerne gjennom *”små drypp – å henge opp planer på arbeidsrommet - det som ikke er synlig går fort i glemmeboka”* (Skoleleder 5).

Det å holde trykket opp kunne være det å minne lærerne på lesing og regning, vise lærerne hvor de skulle finne frem på utdanningsdirektoratets sine hjemmesider eller PAS (elevbase med resultater). Det var viktig at lærerne kunne gjøre dette enkelt og greit uten noe stress.

For enkelte skoleledere var det viktig å presiserer at resultater ikke var viktig for resultatenes egen del. Nasjonale prøver viste klasse- og elevnivå, og representerte dermed et godt verktøy for læreren til å hjelpe elevene til å bli bedre. Enkelte skoleledere brukte mye tid på analyser, og legge poengsummer inn i mappene på elevene. Da ble det enkelt for lærerne å få tilgjengelighet til resultatene. Skoleleder 6: *” Undersøkelser handler ikke om kontroll av lærerne, de er profesjonelle lærere som kan jobben sin, og vet hvordan vi kommer videre. ”*

Nasjonale prøver kunne også brukes som en del av oppfølgingsstrategien: *”Vi har jo ris bak speilet, vi kan kjøre elevundersøkelsen på den enkelte lærer, men det er steget videre. Hvis vi ikke ser noen resultater på elevundersøkelsen, må vi bare gå på den enkelte, og ta den samtalen med de, og høre med de hva grunnen kan være”*(Skoleleder 5). Skoleleder 5 hadde ikke gjort dette foreløpig, men sa at dette var en del av strategien.

Skolevandring ble nevnt som en av oppfølgingsstrategiene, men dette var for de fleste skolelederne ikke noe som var spesielt godt organisert og systematisert i skolehverdagen. Skolevandring var mer sett på som et forsøk på å se hva som skjedde i klasserommet. Det var vanskelig å se hvordan grunnleggende ferdigheter ble ivaretatt, spesielt når man benyttet seg av dette i bare én av årets 840 skoletimer. Resultatene på nasjonale prøver ble oppfattet som en bedre indikator på at man jobbet rett.

Medarbeidersamtalene ble også brukt til å holde trykket oppe. Noen forsøkte å organisere samtalene etter at resultatene var kommet, ulempen her var at dette varierte hvert skoleår. I medarbeidersamtalene kunne grunnleggende ferdigheter være viktig tema. Skolelederne la vekt på at det var elevene som skulle være i fokus. Her var det viktig at alle lærerne ikke ble kjørt under samme kam, at enkelte har større utfordringer med svakere elever. *”Vi trygger de på at det ikke er deres feil. De lærerne som gjør det bra, får selvfølgelig en påskjønnelse eller*

skryt, en til en, og vi spør de og prøver å analysere hvorfor og hvilke tanker de gjør seg selv om hvorfor de har fått gode resultater. Og det tar de og med ut på trinnet og forteller om” (Skoleleder 6). Andre skoleledere hadde igjen lite fokus på grunnleggende ferdigheter i medarbeidersamtalen.

De fleste skoleledere fremhevet forskjeller i personalet som en viktig faktor å ta hensyn til endringsprosessen. Det at noen greide seg godt selv, mens andre trengte hjelp til nesten alt. Så var det dem som helst ikke ville være med på noe. Hvis problemer dukket opp, var det gjerne å ta en pause og endre litt på planen. Skoleleder 1 la vekt på å være våken oppmerksom underveis: *”Hvis du ser det går rett i dass, trenger du ikke gjøre det med hornmusikk og faner, du kan godt i stedet snu litt på det.”* Det var fort gjort at ting kunne begynne å sprike, og da var det viktig å kunne ta en time-out for å samlet trådene, samordne og finne helheten i det man holdt på med.

Uttrykt motstand av en endringsprosessen ble av flere skolelederne oppfattet positivt. Kritikerne av prosjektet var de som kom med spørsmål, det var de som spurte hva dette i grunnen dreide seg om, hvorfor dette skulle gjøres osv. Dette drev utviklingsarbeidet videre. Det var verre med dem som ikke sa noe, mente skoleleder 3: *”Faren, eller utfordringen er de som ikke sier noe verdens ting, men som sitter der å tenker at dette kommer jeg ikke til å gjennomføre.”* Skoleleder 5 omtalte motstanderne som *”trykkokere,”* noe som var bra fordi utlufting var viktig. *”Men det er sutrerne som sitter og lager gruff inne på trimrommet. De er farlige i forhold til preging, som ikke hever stemmen på fellesarenaen, som ikke trykkluft, som ikke sier noe i medarbeidersamtaler, og som sitter og drenerer, eller drenerer med å forholde seg til det gamle de har gjort”* (Skoleleder 5).

Avslutningsvis i dette kapitlet kan det nevnes at de fleste skolelederne forventet at *alle* lærerne sa noe, og at *alle* hadde meninger om oppgavene sine. Skolelederne forventet at de ansatte måtte være aktive i endringsprosessen. Det at ikke alle alltid var like mye med, måtte man imidlertid bare tåle.

5. Analyse

"How can I know what I think until I see what I say" (Weick 2001: s 95)

I dette kapitlet fortolkes de empiriske resultatene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

I første del er fokus på skoleledernes forståelse og begrunnelser med hensyn til medvirkning. Med utgangspunkt i Weick sin meningsskapingshypotese forventet jeg at disse skulle falle innenfor tre sett faglige begrunnelser eller argumenter som vi finner igjen i ledelseslitteraturen, og som kan sies å være den vanlige måten å forstå medvirkning på. Hvorvidt de gjorde det, samt hvordan nasjonale prøver ble begrunnet, kommer jeg snart til.

Andre del dreier seg om skoleledernes grep i endringsprosessen. Hva betyr disse grepene med utgangspunkt i de meningsskapende prosessene som foregår i alle organisasjoner? Her vil jeg se om grepene får en ny mening.

5.1. Hvorfor er medvirkning viktig?

Oppgavens første analytiske spørsmål dreide seg om hvorvidt skolelederne forholdt seg til de rådende ledelsesdiskursenes rasjonaler i sine forklaringer av medvirkningsbegrepet: Var begrunnelse orientert mot demokratiske begrunnelser, eller var det å minske motmakt og få folk med på lag, eller var det erfaringsdeling og problemløsning (kunnskapsrasjonale)?

Rasjonale for skoleledernes medvirkningsforståelse knyttes til alle tre rasjonaler som opererer med det utgangspunkt at man kan la være å involvere. Medvirkning blir, som vi nå skal se litt nærmere på, i stor grad forklart og forstått som et fornuftig virkemiddel i en endringsprosess.

Medvirkning som et demokratisk rasjonale

Medvirkning ble av noen av skolelederne knyttet opp mot begrepet medbestemmelse. Forskjellen var her at medvirkningen kun kunne påvirke ledelsens beslutninger, men ikke

avgjøre en sak slik som medbestemmelse gjennom for eksempel driftsstyre kunne. Medvirkning ble likevel omtalt i demokratiske vendinger, en prosess hvor alle hadde muligheten med å komme med innspill og på den måten også skape lojalitet til vedtaket.

Fra et deltakerdemokratisk perspektiv er poenget å skape demokrati gjennom å gi den enkelte rom og mulighet til å kunne påvirke og kontrollere sine umiddelbare livsbetingelser (arbeidsmiljøloven). Ideen bak den deltakerbaserte modellen er at den bygger på engasjement og involvering fra medarbeider, samtidig som forholdene må legges til rette for aktiv deltakelse (Klev og Levin 2012). På den måten gis medarbeideren mulighet til å påvirke og forme sine egne arbeidsbetingelser.

Medvirkning som motstand mot endring:

I et slikt rasjonale begrunnes medvirkning ved at det er økonomisk og praktisk effektivt. Motstand mot endring vil bli langt mindre ved at medarbeiderne er aktive deltakere i utvikling av løsninger de selv skal benytte (Klev og Levin 2012).

Resultatene viste at medvirkning ble knyttet til eierforhold, problemløsning og samhold. I all hovedsak konkluderte informantene med at hvis en i det hele tatt skal få gjort noe i skolen, må man bevege gjennom å skape eierforhold, samhold og spille hverandre gode og derigjennom få organisasjonen med.

”Det er klart at hvis lærerne ikke har et eierforhold til problemet/problemstillingen, og ikke tenker at det er viktig for oss, eller angår oss har det ingen betydning. Da får vi ikke gjort noe” (skoleleder 5).

Det å involvere, det å skape engasjement for endringsprosessen, var viktig for å utløse handling og mening. Samtidig hadde informantene også forventninger om medvirkning og involvering. En av utfordringen var å få alle med seg når man startet en utviklingsprosess. Gjennom å legge til rette for medvirkning ønsket man blant annet å bidra til at medarbeiderne fikk et eierforhold, lojalitet og aksept til hva man holdt på med.

Medvirkning som kunnskapsrasjonale:

Dette rasjonale bygger på kunnskap. Ved å legge til rette for involvering for dem som skal jobbe med prosesser frem mot beslutninger og iverksettinger av endring, sikrer man at det nødvendige kunnskapsgrunnlaget for endring etableres (Klemsdal 2013). Deltakelse og aktiv påvirkning begrunnes også ved at det bidrar til å skape praktiske løsninger (Klev og Levin 2013).

”Jeg er veldig opptatt av at det er lærerne som skal definere løsningene våre – min rolle er å stille spørsmål, å utfordre, men det må alltid være lærerne som kommer med løsningene. De er fagpersoner, de kjenner klassene, jeg har veldig respekt for læreren som fagpersoner, og skal en lære, endre måten vedkommende er på i klasserommet, så må læreren se at det er nødvendig, Hvis ikke, vil de ikke gjøre det.” (skoleleder 3)

Som informanten påpeker, vil ikke lærerne foreta seg noe hvis ikke de selv fikk være med å bestemme løsningen. På den måten ble det lagt til rette for utviklingsprosess med utgangspunkt i lærernes kompetanse og interesser. Skolelederens rolle fremtrer sterkere som tilrettelegger i dette rasjonale med hovedoppgave å få sine medarbeidere til å arbeide med erfaringsutveksling og kunnskapsdeling.

Informantenes forståelse av medvirkningsbegrepet kom også til uttrykk når vi snakket om utfordringer ved medvirkning. Det kunne for eksempel være manglende nysgjerrighet rundt egen pedagogisk praksis, eller negative holdninger generelt som kan virke mot vurdering av egen praksis. Dette er holdninger som informantene knyttet til ulike forsvarsstrategier, eller tendenser til motmakt.

”Lærerne sier: pedagogiske ideer kommer og går. Kan ikke selge det nye store, det skyter det ned med en gang, du må selge det som en del av det vi holder på med” (skoleleder 2).

Argumenter for hvorfor medvirkningsprosesser er viktig, plasseres hovedsakelig langs tre sett begrunnelser. Forståelsen av medvirkning som begrep kan knyttes til institusjoner (Jf Scotts definering av institusjoner). Disse institusjonene fungerer som ledetråder når man skal forstå hva ledersituasjonen dreier seg om, og gir dermed retning for leder å forstå oppgaven og hvordan den skal løses.

Ifølge Weick så vil de rasjonalene vi har sett eksempler på, og som skolelederne legger til grunn i forståelsen av medvirkningsbegrepet, være et resultat av den organiserende meningsskapingsprosessen som er en grunnleggende menneskelig aktivitet. Vi søker etter troverdige fortolkningsrammer for hva vi driver med, og når forklaringen er etablert har vi tendens til å binde oss til den (i stedet for å utfordre denne). Dette skaper også kontinuitet, stabile rammer og virker kompleksreducerende.

5.1.1. Nasjonale prøver i sosialt plausibelt lys.

Nasjonale prøver hadde ulik betydning for skolelederne, men forklaringer var gjerne knyttet til kontroll, det å skape bevegelse og utvikling. For de fleste var nasjonale prøver en indikator på man var på rett vei, at det var en utvikling i skolen og at man jobber mot et felles mål. Samtidig ble det av flere understreket at man måtte trå varsomt med bruken av nasjonale prøver som måleinstrument. Det var viktig at lærerne oppfattet nasjonale prøver som en hjelp for undervisning og ikke som en kontroll.

Flere informanter mente at det var viktig at man ikke ble satt, eller ble selvgod, og fornøyd med den praksisen som var. Det å skape bevegelse ble gjerne ansett som skoleleders oppdrag, og resultatene på nasjonale prøver var nettopp en måte å skape bevegelse og retning, samtidig som de skapte legitimitet for hva man skulle gjøre. Andre forhold som bidro til prege skoleleders betydningen av nasjonale prøver var press fra skolesjef og foreldregruppen om gode resultat, samt at dårlige resultater kunne fremkalle engstelighet fra lærergruppen.

For skoleleder kan dette karakteriseres som en åpen situasjon da det er flere ledetråder som ikke er kompatible her. Det er mange aktører med ulike interesser som er med og preger situasjon, og det er overfor disse skoleleder har behov for å legitimere sine handlinger (og resultater). Det er i denne konteksten skolelederne må rettferdiggjøre anvendelsen av nasjonale prøver. Dermed kan dette oppleves som sprikende forventinger som skoleleder må forholde seg til. På den ene siden har man skolesjef og foreldre som vil ha resultater. På den andre siden lærere som ikke er interessert i nasjonale prøver for bare resultatene sin del. Dette løste skoleledere stort sett ved å ta utgangspunkt i elevenes læringsutbytte, noe som stort sett alle aktører var interessert i. Elevenes læringsutbytte var skoleledernes utalte hovedformål, og

fungerte som en horisont for fortolkning, og som rettferdiggjorde handlinger og gjorde handlinger sosialt troverdige - og anerkjennende.

Det vi har sett så langt i analysen er at hovedvekten i forklaringen var knyttet til det å få medarbeiderne med på endringen, det å sikre kunnskapsgrunnlaget for å gjennomføre endringsprosessen, men det var også innslag av deltakerbasert demokratisk rasjonale (men da kun som innspill til ledelsens beslutning). Ledernes tolkning av medvirkning rettferdiggjøres ved å klassifisere dem i sosialt plausibelt lys av gjeldende ledelsesdiskurser.

I neste del er fokus på det som skjer i praksis med utgangspunkt grunnleggende ferdigheter, hvordan har skoleledere i anerkjente skoler organisert og implementert en slik ”bestilling” og fått den til å fungere i praksis.

5.2. Skoleledernes meningsfulle implementeringsgrep

Jeg tar nå utgangspunkt i den konkrete organiseringsprosessen som pågår kontinuerlig i organisasjoner og som sørger for virksomhetens fremdrift og retning, nemlig meningsskaping. Det å tolke skolelederens grep ut fra dette perspektivet fremfor de tre tradisjonelle kunnskapsrasjonalene, bidrar til at vi nå vil kunne se skoleledernes grep i nytt lys.

Men først, hvordan løser skolelederne sine oppgaver? Man kan si at skoleleder håndterer situasjonen med utgangspunkt i sin praktiske bevissthet og ressurser, i samspill med de andre lærerne, resten av ledergruppen og sine omgivelser. Hvordan endringsprosesser igangsettes avhenger av hvilke kompetanse man har, og hvordan man oppfatter situasjonen. Skolelederne har ulike ressurser å spille på for å skape mening og orden i situasjoner som i utgangspunktet er preget av et overskudd med føringer.

Nye oppgaver skal til syvende og sist skal implementeres av lærerne selv, og gjøres håndterbar i sin undervisningssituasjon. I utgangspunktet vil alt som er nytt i strømmen av aktiviteter, være en forstyrrelse, som må håndteres og skapes mening med. Det er i disse meningsskappings- og organiseringsprosesser skoleleders initiativ får sin kraft (eller motstand).

5.2.1. Initiering

Flere skoleledere la vekt på å gi informasjon god tid i forveien før prosessen skulle starte, gjerne opp til 3 - 6 måneder i forkant. Å starte prosessen omgående uten å forberede lærerne ”gjør du bare en gang,” som det ble sagt, da mange vanskelige spørsmål vil dukke opp. Her ble også betydningen av å ha få mål nevnt, slikt at man fikk et felles fokus på hva man holdt på med. Det var viktig å sørge for at personalet var klar, og at det hele ikke kom som en stor pakke.

Hver nye føring er noe nytt man må forholde seg til, og som dermed setter kollegiet i en ny situasjon som de må skape en ny meningsfull sammenheng ut av. Ved å gi personalet tid å til tenke, reflekter og diskutere dette i sitt praksisfellesskap, skapes det rom for bevissthet gjennom at det skapes sammenhenger eller koplinger mellom hva man holder på og hva det nye kan representere. Fellesskapet blir dermed et viktig forhold for hvordan problembetingelser diskuteres og meninger organiseres.

Wadel (2002) referer til Wenger om praksisfellesskap som utgangspunkt for læring. Hans antakelse er at engasjement i sosial praksis er den grunnleggende prosess hvor vi lærer, og at den grunnleggende enhet for å analysere i et læringsforhold dermed ikke er individ eller sosiale institusjoner, men heller praksisfellesskap. Dette består av vedvarende og gjensidige relasjoner, felles måter å engasjere seg på, i å gjøre ting sammen, hurtig flyt av informasjon, og i stand til å avgjøre og vurdere om *handlinger og produkter er passende* (Wadel 2002).

”Det å plante” er en ny som forstyrrelse kan gjøres på ulikt vis. Dette avhenger av hvordan skoleleder selv oppfatter den nye føringen og hvordan man tror en slik forstyrrelse vil bli mottatt av den enkelte i et praksisfellesskap. Det er likevel ved å ta hensyn til praksisfellesskapets dynamikk man kan skape drivkraft (eller motstand) ved nye oppgaver. Her er det allerede et rom hvor både små og store arbeidsoppgaver diskuteres, hvordan oppgaver skal håndteres, et læringsrom eller etablert læringsforhold som Wadel (2002) kaller det.

Meningsskapende og organiserende aktiviteter foregår i ulike læringsforhold, det kan være enkeltstående, nettverk, team og praksisfellesskap. Man har formelle læringsforhold, som er en del av organisasjonens ”design,” men de fleste læringsforhold er likevel uformelle, hvor

folk på eget initiativ inngår i læringsforhold (Wadel 2002). Ved ”planting” benytter skolelederne seg av disse uformelle læringsforholdene, forhold som bidrar til *bevissthet* i menings – og organiseringsprosessene som til enhver tid foregår. Skolelederens forstyrrelse blir en del av den kjeden av organiserte aktiviteter som foregår i konkrete arbeidssituasjoner (Jf Klemsdal definisjon av organisasjon).

Kombinasjonen med læringsforholdene i skolen og den kompetanse som allerede er i organisasjon gjennom lærernes formelle og praktiske erfaringer, vil være en del av rammene som forstyrrelsen plantes inn i. Det er her skoleleders ledetråder gjennom ”snakkisen” blir bearbeidet, hvor deltakernes ideer og de allerede etablerte praksiser koples sammen. Om skoleleders forstyrrelse gir opphav til frustrasjon eller til kreativitet og mening, er avhengig av hvordan den blir oppfattet. I en endringsprosess er skolelederens tilførsel av ledetråder viktig i den forstand at disse blir en del av den strømmen av meningsskapende og organiserende aktiviteter som foregår. Skoleleders ledetråd er en fortolkning av oppgaven, samtidig som den fungerer som aktiv meningsgiving.

Det var viktig å formulere prosjektet slik at lærerne følte at de hadde behov for dette, at dette angikk den enkelte medarbeider. ”*Du må treffe, hva er det som er lærernes behov - da har du vunnet halve slaget!*” Skoleleders oversetting tar på denne måten utgangspunkt i medarbeiders ”mottaksapparat,” man forsøker å tilpasse ledetrådene slik at medarbeider er i stand til å skape sammenheng og mening med den nye situasjonen.

Dette er også et spørsmål om hvorvidt man skal åpne og lukke situasjonen man står overfor. Ved å åpne situasjonen slik at det blir større rom for handling og fortolkning, aktiviseres den meningsskapende prosessen på en annen måte enn for lukkede situasjoner. Om situasjoner oppleves som åpne eller lukkede, er imidlertid igjen avhengig av forholdet mellom situasjonsbetingelsene og de forutsetningene skolelederne selv bringer med seg inn i situasjonen.

En oversettelse av nye føringer som skoleleder står overfor kan lukkes for mye. Skal man få flest mulig med seg, er det et poeng at selve meningsskapingen skaper eierforhold til det nye.

Det er ofte ved å bryte ”reglene” at man blir bevisst på hva som forventes. Som den ene skolelederen sa, så opplevde han at det å lukke situasjon for mye kunne medføre reaksjoner,

noe som bidro til en erkjennelsen av at ”*ledelse er jo ikke å oversette dette for de, jeg må flere med meg, det må være mange som har et eieforhold til nye ting.*”

Fra motivasjonsforskningen viser det seg at åpne situasjoner gir mer mening en lukkede. Oppgaver som er uklare, og som vi må finne ut av underveis gjennom prøving og feiling, oppleves som mer meningsfulle å jobbe med enn de oppgavene som er forhåndsdefinert. Udefinerte oppgaver oppleves som mer interessant i seg selv å holde på med. Det meningsfulle er å selv skape mening. Denne friheten har likevel en grense, og den går ved opplevelsen av å ikke mestre eller håndtere den nye situasjonen (Klemsdal 2013)

Tid var en av de viktigste faktorene i endringsarbeidet. Å rydde tid ble av alle skolelederne fremhevet som en kjerneoppgave for å kunne drive utviklingsarbeid. For det første var oppgaven å rydde plass, skjerm og ta bort tingene lærerne ikke skulle jobbe med. For det andre kunne det være vanskelig å følge opp og bruke tid til langsiktige prosjekt når det kanskje dukket opp andre saker som bare måtte håndteres. For det tredje var det også en erkjennelse av at det tok lang tid å endre praksis, og det å endre forståelse av det man holdt på og hva den nye situasjonen innebar.

Det ”*å flytte forståelse*” i en organisasjon som den ene skolelederen sa, det tar tid! Man må sette av tid til drive dette endringsarbeidet. De fleste skolene organiserte dette i fellesmøter og trinnmøter, samt skolens planleggingsdager kunne også benyttes. For noen var dette nok, andre igjen syntes det ble for lite til å drive kvalitetsmessig skoleutvikling innenfor disse tidsrammene. Lærerne har mange oppgaver og andre interesseforhold enn skoleleder i situasjonen, og vil gjerne bruke tid til ”egne ting”. Det å legitimere bruk av tid til de nye oppgavene var også viktig for skolelederne, noe som kan ses i forbindelse med ledetråder og koding av situasjon.

Ved å sette av tid, organiserte skolelederne rom til medarbeiderne, ved at de fikk muligheter til å diskutere de nye oppgaver innenfor de faste møtetidene. Slike opprett og skjermte man utviklingsrom, rom hvor det kunne tilføres bevissthet og mening omkring de nye oppgavene man sto overfor.

5.2.2. Gjennomføring

Nye situasjoner eller forstyrrelser kan oppfattes som meningsløse eller som meningsfulle utfordringer. Ved å informere i god tid i forveien, skapes det rom for meningsskapings – og organiseringsprosesser i forkant av selve endringsarbeid. Bevissthet tilføres til endringsprosessen med utgangspunkt i kollegiets forutsetninger og (tause) kompetanser, noe som ”snakkisen” eller den interne dialogen sørger for.

Den interne dialogen kan imidlertid ta ulike retninger, som ikke alltid fungerte like konstruktivt. Dette ble også kommentert av noen av skolelederne, eksempelvis ”*sutrerne som sitter og lager gruff inne på trimrommet.*” Klemsdal (2006) introduserer akronymet KMM-kos med misnøye, som betyr at man snakker nedsettende om det meste som ledelsen eller hva andre foretar seg. Dette kan betraktes som at organisasjonen driver med selvbekredtelse og manglende tro på seg selv, og som Klemsdal mener er et av de største hindrende for læring og utvikling. Noen av skolelederne trakk frem at det alltid vil være problemer og utfordringer i startfasen av en endringsprosess. Dette ble løst ved å ha faste oppfølgingsmøter underveis, hvor prosessen ble evaluert. Lærere ble da oppmuntret til å notere alle vanskelige situasjoner som oppsto underveis og mellom disse møtene, slik at dette ble diskutert i felles forum. På den måten fungerte disse møtene også som ventilerende for frustrasjonene i organisasjonen.

Det å skape retning og bevissthet til meningsskapings – og organiseringsprosesser, forutsetter at det er rom for å drive *bevisst håndtering* av de nye arbeidssituasjonene, det vil si læring (Klemsdal 2013). Rommet kan bli meningsløst hvis man ikke tid eller mulighet til å skape en meningsfull og tilfredsstillende sammenheng i arbeidssituasjonen. Hvis fortolkninger og begrunnelser for det man gjør ikke er dekkende for det som skjer i praksis, eller at meningene ikke lenger tåler dagens lys, kan dette bli til interne hemmeligheter. Meningen eller fortolkningen blir dermed noe man ikke røper utenfor kollegiet. Det kan skapes taus aksept for den utviklede praksis, fordi den oppleves som den eneste måten å håndtere situasjon på (ibid).

Endringsledelse som læringsprosess handler om å skape rom for å drive bevisst meningsskapning. I tillegg til initieringen, vil også den ”formelle” gjennomføringen av implementeringsprosessen være avgjørende for hvordan organiseringen av nye

arbeidssituasjonen ender opp med å være. Både trinn- og fellesmøter, planleggingsdager, samt metoder for dialogprosesser, fungerer da som utviklingsrom i offisiell regi.

Flere skolelederne satte i gang prosesser hvor lærerne først diskuterte et problem eller utfordring i gruppe, deretter ble ideer og argumenter delt i plenum. Eksempler var 5er-gruppen, IGP og kafè-dialog. Disse kan også ses i sammenheng med Scharmer's Teori U. Den første viktige oppgave ifølge teorien var å komme ut av de vanlige rutinene (downloading), og åpne opp for nye forslag og ideer. Det å sette i gang gruppeprosesser på denne måten bidrar således til at det skapes rom for undring og dialog (presencing). Skolelederne var opptatt av alle skulle få muligheten til å bidra slik at det ikke var de "samme fire personene" som snakket. Dette ble blant annet gjort ved IGP – metoden (individuell – gruppe – plenum). I 5-er metoden skulle alle også bidra i referatet som ble sendt til skoleleder som laget et felles utkast på ideer. Her var det også klare faser for hva hver enkelt samling skulle bestå i, eksempelvis idemyldring og ikke noe annet. Skolelederne fikk i de ulike metodene rollen som vert.

De ulike metodene, IGP, 5-er og kafèdialog (som ble holdt i allerede i eksisterende møtetid) kan fra et meningsskapingsperspektiv være en egnet måte å "åpne opp" situasjoner på, og samtidig tilføre en bevissthet inn i de pågående endringsprosesser. Ofte går vi i downloading-modus, og det å løse utfordringer i denne modus operandi hindrer oss i "å oppdage en dypere kilde til kreativitet og erkjennelse, og dermed bevege seg utover fortidens mønster" Scharmer (2011: s12). Problemet er ikke at vi ikke vil, men at vi ikke vet nok om det å erkjenne og erfare. Metodene kan dermed virke til at man erkjenner, sanser og forholder oss til situasjonen på en ny måte. Klemsdal (2013) påpeker at potensialet for endring allerede ligger i handlingene våre, men våre institusjonaliserte forestillinger ofte dekker over hva vi holder med. Det er med andre ord ved å se, bevisstgjøre og formulere lærernes håndteringer av situasjoner som er fulle og sammensatte av situasjonsbetingelser, som bidrar til innovasjon og utvikling av ny praksis.

Disse metodene kan altså fungere som verktøy for å skape **utviklingsrom** og finne fremtidige løsninger.

For det første skjer dette ved en bevisstgjøring av hva man står overfor, hva er det situasjonen handler om. Metodene bidrar til å se nye ledetråder, eller koder for hva situasjonen handler

om. Ved å åpne situasjonen på denne måten, oppdages muligheter om hva situasjonen kan være. Lærere kan utveksle ideer om sin egen praksis, om eksempelvis hvorvidt situasjonen i undervisningen fungerer hensiktsmessig. Gjennom samtaler om håndtering av tidligere situasjoner, kan man i større grad se hvilke konsekvenser disse løsninger har hatt for situasjonen, både for sin egen del og for de andre i personalgruppen.

For det andre får leder anledning til å lære noe om de erfaringer som er gjort så langt, og hovedutfordringer med håndtering av situasjon. Slik forhandles det frem en ny situasjonsforståelse og dermed en ny situasjon i praksis. Dermed kan også leders forventninger og forståelse blir modifisert. Eksempelvis var det noen skoleledere som påpekte at det ikke bare var lærerne som hadde endret forståelse i løpet av prosessen, men også ledelsen.

For det tredje var disse metodene en del av den meningsskapings- og organiseringsprosessen som til enhver tid foregår, og kan dermed sies å bidra til å forme svar på *hva -og hvordan* spørsmål angående grunnleggende ferdigheter. Dermed fungerte også meninger som kom frem via metodene som en fortolkningsramme for den nye situasjonen.

Selv om dette er kontinuerlige endringsprosesser, snakker man gjerne om å lukke (freeze) hva den nye situasjon skal handle om eller hvordan undervisningspraksisen skal være. I Scharmers (2011) termologi dreier dette seg om krystallisering og performing. Sistnevnte kan sammenlignes med det Klemsdal (2013) beskriver som institusjonaliserte praksiser, en ressurs for å reagere og forstå. Det vi gjør i etterkant, fremstår som en helt naturlig, og skyldes blant annet vårt grunnleggende behov for anerkjennelse. Vi forklarer våre handlinger ut fra de nye ledetrådene, den nye bevisstheten, og på den måten fremstår også de nye handlingen som rimelige og plausible i andres øyne. Ved å trekke inn institusjonaliserte begreper og forklaringer forsterkes dette inntrykket.

Implementering av grunnleggende ferdigheter var på ingen måte en avsluttet prosess på grunn av nye lærere og 3- års rulleringen for mange kontaktlærere). Skoleleder erfarte at metodene var en fin måte å få til delingen av den kompetansen man allerede hadde på huset, (også på tvers av trinn), og det å i det hele tatt få til dialogen. Utkomme av slike kafesamlinger ble også gjerne nedfelt i planer og mål, som da fungerte som en formalisering av resultatene i disse meningsskapings- og organiseringsprosessene.

En viktig del av gjennomføringen var å holde trykket oppe og det å vedlikeholde kompetansen. Skolevandring og medarbeidersamtaler ble nevnt som viktige verktøy her. Noen nevnte skolevandring som en godt hjelpemiddel til at man i større grad klarte å følge opp *”den siste biten inn i klasserommet.”* Ellers kunne medarbeidersamtalene fungere som utviklingsrom og identifisering av ny handlingspraksis: *”vi spør de og prøver å analysere hvorfor og hvilke tanker de gjør seg selv om hvorfor de har fått gode resultater. Og det tar de og ut på trinnet og forteller om det”* (skoleleder 6).

Skolevandring og medarbeidersamtaler konkurrerer med flere kilder om å forme det settet av situasjonsbetingelser som den enkelte lærer skal håndtere i praksis. Medarbeidersamtalene fungerer slik sett som meningssskapende aktivitet for hva den nye situasjonen skal bety og håndteres for den enkelte lærer.

I situasjonen med grunnleggende ferdigheter er det lærerne som går inn i klassen og mot den nye arbeidssituasjonen de står overfor, og det er de som jobber med å få den nye situasjonen til å fungere. Med utgangspunkt i meningssskapingsprosessen, så arbeides det med å skape en ny sammenheng mellom de nye og gamle elementene i situasjonen, noe som gjøres ved å prøve seg frem og improvisere for å se hva som fungerer i praksis.

Klemsdal (2013) påpeker at kompetanse og de sosiale praksiser har vi hele tiden med oss, også inn i nye arbeidssituasjoner. Selv om praksisene kunne vært annerledes (og mange ganger burde vært annerledes) er de likevel basert på kompetanse. Når det gjelder opplevelsen av å føle seg kompetent, er dette knyttet til en situasjon vi kan kjenne oss igjen i (familielikheter). Men selv om vi ikke kjenner oss igjen, er tendensen vår likevel å gjøre noe, å handle, og da trekker vi gjerne på den kompetansen vi har. Når vi bruker kompetansen vår, er ikke den avhengig av at vi kjenner oss igjen situasjonen. Det er imidlertid opplevelsen av å føle seg kompetent. Vi kan dermed løse oppgaver vi føler oss usikre på, og likevel gjøre det på kompetente og vellykkete måter (ibid).

Medarbeidersamtalen kan fungere som et utviklingsrom, hvor dialogen kan bidra til å hjelpe medarbeider til å identifisere hvordan de faktisk klarer å håndtere arbeidssituasjoner som de befinner seg i. En slik samtale kan da fungere både som til en identifisering av hvordan situasjonen tross alt er håndtert, og samtidig som en bevisstgjøring for hva situasjonen handler

om. Flere skoleledere sa også at forståelsen av om hva grunnleggende ferdigheter betydde for skolen og hvordan man skulle håndtere situasjonen, kom etter hvert. Forståelse av hva situasjonen dreide seg om tok lang tid.

6. Avslutning

Oppgavens hovedspørsmål dreide seg for det første om hvorvidt skoleledernes medvirkningsbegrep ble forklart med utgangspunkt i den tradisjonelle organisasjons- og ledelsesdiskursen. Resultatene viste at skoleledernes medvirkningsforståelse stort sett kunne plasseres i de tre sett faglige begrunnelsen for medvirkning, noe som også var forventet. Skolelederne begrunnet hvorfor medvirkning var viktig hovedsakelig ut fra demokratiske deltakerstilen, det å få folk på lag og minske motstand, samt problemløsning og erfaringsdeling. Det var mot denne horisonten av faglige begrunnelser at skoleledernes fortolkninger ble gjort plausible og fornuftige.

Dermed kan man si at disse tre faglige begrunnelsen er institusjoner. Det vil si at det oppfattes som fornuftig å tenke medvirkning på denne måten. Det gir mening å benytte disse begrunnelsene når man skal forklare medvirkning og for hvordan man skal styre og legge til rette for medvirkning i organisasjonen. Disse begrunnelsen fungerte dermed som ledetråder for hvordan man forsto og håndterte situasjonen. Hvilke ledetråder som ble oppfattet i situasjonen, var igjen avhengig av den enkelte skoleleders praktiske bevissthet, forutsetninger og kompetanse.

Det andre delen av hovedspørsmålet hadde fokuset på skoleledernes grep i en endringsprosess. Med utgangspunkt i Weick`s meningsskapingsbegrep, så kan vi si at skoleledernes grep var å lage rom for bevissthet og læring. Fra dette perspektivet kan skoleledernes grep ses som tilrettelegging for meningsskapingen gjennom å opprette rom, verne om rom, å la alle delta i disse rommene. Det er disse rommene som bidrar til retning og stabilitet i organisasjonen og det var disse utviklingsrommene skoleleder bidro med å organisere.

Skolelederne benyttet seg av ulike grep ved initiering og gjennomføring av implementeringsprosess. I initieringsfasen var det viktig å informere om forestående prosesser god tid i forveien, samt oversette formelle mål og tilpasse disse til lokale behov. Vi så ”planting”, ”time-outs,” rydding av tid, passe oversetting. Metoder som IGP, 5-er og kafèdialog, sammen med medarbeidersamtaler, fungerte som utviklingsrom ved at det ble

tilført bevissthet og mening inn i situasjonene, og som bidro til at situasjonen fungerte slik den nå gjorde.

Hva var det som bidro til at situasjonen fungerte så godt som den gjorde? Spesielt i gjennomføringsfasen så vi at det viktig for skolelederne å holde trykket oppe. De var oppmerksomme på hvordan situasjonen for lærerne etter hvert utartet seg. Skolelederne fulgte opp og de fulgte oppmerksomt etter. Her var det viktig med dialog og lytting, justering av planer underveis, eventuelt ta pause og samle tråder. Man var nødt til improviser underveis. På spørsmålet om hvordan man merket det var på tide med pause eller såkalt ”time-out” sa en av skolelederne:

”Når vi ser at vi går litt tomme, at det ikke er noe trykk. At det går trått i forhold til utviklingsarbeidet. Du merker det i personalet, du må spør etter ting som skulle vært gjort, så har de ikke gjort det, så var alt så vanskelig. Du må ha litt fingerspitzgeful, litt musikalitet på hva som foregår i personalet ditt. Hvis du bare legger en plan for et endringsarbeid, og du bare kjører på den, så har du ikke halvparten med deg når du kommer i mål, du må justere, lytte og være klok.”

Denne form for endringsledelse, det å tilpasse grep etter situasjonen og la planene noen ganger tre litt tilbake, synes jeg passer godt til Klemsdals (2013) beskrivelse av den optimale utviklingsleder; Miles Davis.

Jazzlederen Miles Davis og besetningen laget i 1959, i løpet av to dager og med et opptak per sang, den legendariske plata Kind of Blue. Miles sin plan var å gjenskape lyden fra sin barndoms gospel. Under innspillingen tok låtskissene hans likevel en helt annen retning. Hovedsakelig skyldes dette en besetning med kreative musikere, som hadde sine særegne utgangspunkt og musikalske referanserammer. På vei inn i studio bestemte Miles Davis seg for å ikke å legge for mye vekt på planen sin, men heller la den ligge litt i bakgrunn. Fokuset hans ble i stedet situasjonen, studioet, på det som skjer, energien og tonene som utfolder seg akkurat i øyeblikket med de andre kreative medlemmene. Ved å følge med på hva som skjedde i situasjonen og med oppmerksomheten i det kollektive feltet (presencing), trakk Miles intensjonen om å gjenskape planen tilbake, men likevel uten å forlate den.

Slik virket M. Davis som den optimale utviklingsleder i studioet sitt. Ved at han sørget for tilstrekkelig struktur, noen akkorder, skalaer og bruddstykker av melodier, hadde medlemmene noe å improvisere med utgangspunkt i. Ble det for mye struktur ville det ikke vært rom for nyskaping og mening, og musikken ville blitt forutsigbare og mekanisk. Davis minimale strukturer var både tilstrekkelig og nyttig i den forstand at de sørget for at en av verdenshistoriens beste jazzplater ble laget.

Dermed avsluttes denne oppgaven med å konkludere med at skoleledernes medvirkningsorientering bar preg av populære begrep, men med ”jazza” grep.

6.1 Videre forskning

En viktig utfordring skolelederne trakk frem, var knyttet til lærernes speiling av egen praksis, (også omtalt som jobb nummer to). Flere av informantene i denne studien mente at lærerne i sterkere grad måtte tørre å utfordre sin egen praksis, det å ta tak i sin egen undervisningssituasjon for å bli bedre.

Et spennende studie med henblikk på speilingsutfordring ville vært en form for aksjonsforskning med utgangspunkt i teori U – metoden. I likhet med aksjonsforskning mål, så bidrar teori U med å skape kunnskap gjennom endring, og for at det skal skje, må læringen finne sted hos dem som handler. Det å benytte seg av Teori U – metoden i en slik handlingsorientert læringsprosess, og gjerne koblet sammen med meningsskapingperspektivet, ville vært spennende lesing. Potensielt for å gjøre nye ting, ligger jo som vi har sett, allerede i handlingene våre. Å gå inn i ”U”-en kan bidra til at vi oppdager noe nytt ved at vi ”forkaster” institusjonaliserte forestillinger om hva vi holder på. Det finnes allerede mye kompetanse og praktisk bevissthet i organisasjoner, og det er større sjanse for å gjøre ting på nye måter enn å tenke nytt. Teori U blir dermed metoden som kan bidra til at både den enkelte og kollektivet forbedrer sin evne til å oppfatte realiteten som gruppen står overfor, og så handle deretter.

Referanser:

Andersen, S.S. (2006) Aktiv informantintervjuing. Norsk Statsvitenskapelig tidsskrift, Vol 22, 278-298. Pensumtekster, MEN 115. Kvalitative metoder.

Hatteland, Ø. (2011). Lemniskaten – en modell av ledelsesprosesser. Kap. 8 i Ottesen O: Ledelse. Å bruke teori i praksis. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Irgens, E.J. (2011). Dynamiske og lærende organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. (2005) Hvordan gjennomføre undersøkelser. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Klemsdal, L. (2013). *Hva trenger vi ledere til?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Klemsdal, L. (2006) Den intuitive organisasjonen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kleiv, R. og Levin, M. (2009). Forandring som praksis. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk.

Kvale, S. og Brinkmann. (2009). *InterViews*. London: SAGE publication.

Launsø, L m.fl. (2011). *Forskning om og med mennesker*. Kjøbenhavn: Nyt Nordisk Forlag.

Møller, J. og Fuglestad, O.L. (2006). *Ledelse i anerkjente organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Scharmer, C.O.(2011). *Teori U. lederskap som åpner fremtiden*. Danmark:Forlaget Ankerhus.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Yin, K.R. (2014). *Case study research: design and methods*. London: SAGE publication.

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Hegland Trykkeri

Weick, K.E. (2001). *Making Sense of the Organization*. UK: Blackwell Publishing Ltd.