



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret 2010

Åpen

Forfatter: Marianne Linjord

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Unni Vere Midthassel

Tittel på masteroppgaven: Hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

Engelsk tittel: How do supervisors and headmasters describe the possibilities and challenges related to the guidance of the Respect programme?

Emneord: veiledning, systemteori,
innovasjon, skoleutvikling,
Respekt-programmet

Sidetall: 63
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 24.5.2010
dato/år

SAMMENDRAG

Skolen møter i dag jevnlig krav om å iverksette nye reformer, direktiver og politiske visjoner. Kunnskapens relevans blir hurtig satt på prøve, og i et omskiftelig samfunn vil kunnskap hele tiden måtte videreutvikles. Skolene må kontinuerlig holde seg oppdatert og jevnlig vurdere ulike måter å arbeide på.

Det er ikke nytt for skolen å være i utvikling, det ligger i dens natur og hele tiden søke å bli bedre. I denne forbindelse har utviklingsarbeid blitt en strategi skolene tar i bruk for å imøtekomme disse kravene. I litteraturen finnes det lite forskning på hvordan veiledning foregår knyttet til skoleutviklingsarbeid.

Denne studien setter fokus på veiledningens rolle i implementeringsarbeid med følgende problemstilling:

Hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

Teoridelen som er valgt for å belyse problemstillingene er systemteoretisk veiledning, innovasjonsteori og Respektprogrammet som skoleutviklingsarbeid. Mål for systemteoretisk veiledning er å ta vare på og videreutvikle kvaliteten på arbeidet skolen gjør.

Helhetsperspektivet i denne sammenheng vil være at man fokuserer på relasjoner og gjensidig påvirkning. Å implementere et program er tidkrevende og systematisk arbeid over tid er et nøkkelord.

Intervju er brukt som metode for å samle inn data og utvalget baserer seg på fem informanter. En kvalitativ undersøkelse om hvorvidt veileder og veisøker opplever at deltakelse av veiledning er nyttig.

Resultatene viser at det arbeides godt med endringsarbeidet og tiltakene de har på de tre skolene. Både rektorene og veilederne er positive til veiledningen. Veilederne er på den ene siden opptatt av at veiledningen er en mulighet under implementeringen og rektorene fortalte at de ser nytten av veiledning. En utfordring som veilederne peker på er at, det er noe uklart hva som ligger i deres rolle som prosessveiledere.

SAMMENDRAG	1
FORORD	4
1. INNLEDNING	5
1.2 AVGRENSING, PROBLEMSTILLING OG PRESENTASJON	7
2. TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1 VEILEDNING I ET SYSTEMTEORETISK PERSPEKTIV	9
2.1.1 REFLEKSJON	11
2.1.2 KVALITET I ARBEIDET MED RELASJONER	12
2.1.3 KOMMUNIKASJON I VEILEDNING	14
2.1.4 ROLLER I VEILEDNING	16
2.1.5 ORGANISERING AV VEILEDNING	18
2.2 INNOVASJONSARBEID	19
2.2.1 EIERFORHOLD OG STRATEGI	23
2.2.2 SKOLEEIERERS ROLLE	25
2.2.3 VEILEDNING AV INNOVASJONSARBEID	25
2.2.4 UTFORDRINGER KNYTTET TIL VEILEDNING AV IMPLEMENTERING	26
2.2.5 RESPEKTPROGRAMMET SOM INNOVASJONSARBEID	28
3. METODE	32
3.1 EN KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING	32
3.2 UTVALG	34
3.3 DATASAMLING	35
3.4 ANALYSE	37
3.5 ETIKK	38
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET	39
4. RESULTAT	43

4.1 SKOLENS ARBEID	43
4.2 RAMMER	44
4.3 VEILEDNINGENS ROLLE I IMPLEMENTERINGSARBEIDET	45
4.4 REKTORS ROLLE OG VEILEDNING	48
4.5 EKSTERNE VEILEDERE OM SIN ROLLE	50
4.6 SKOLEFORSKJELLER	53
5. DRØFTING	55
<hr/>	
5.1 IMPLEMENTERINGSARBEIDET – FOKUS FOR VEILEDNINGEN	55
5.1.1 PROGRAMMETS SENTRALE PRINSIPP	55
5.1.2 EIERFORHOLD	57
5.2 UFORDRINGER I VEILEDNINGEN	58
5.2.1 UKLAR ROLLE – UKLARE FORVENTNINGER	59
5.2.2 UKLARE RAMMER	62
5.3 VEILEDNINGENS MULIGHETER	63
5.3.1 POSITIVE HOLDNINGER	64
5.3.2 SKOLENS BEHOV FOR RÅD	65
5.4 Å KOMME I POSISJON FOR PROSESSVEILEDNING- UTFORDRING MED MULIGHETER	66
5.5 VEIEN VIDERE	67
REFERANSER	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.69

Vedlegg:

1. Intervjuguide
2. Godkjenning fra NSD
3. Informasjonsskriv

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både utfordrende og spennende. Ved innlevering av denne oppgaven avsluttes mange år med studier. Overgangen fra førskolelærer til spesialpedagogikk var krevende, men veldig interessant. Jeg valgte å gjøre en studie knyttet til Senter for atferdsforskning, da denne innebar veiledning som jeg synes er veldig spennende.

Oppgaven har vært under kontinuerlig veiledning av Senterleder ved Senter for atferdsforskning Unni Vere Midthassel. Tusen takk Unni for oppmuntring og god veiledning.

Takk rettes også til Respektveilederne og rektorene som takket ja til å delta i denne studien og for tiden de satte av til intervju. Ellers vil jeg takke familie og venner for oppmuntrende ord og interesse gjennom hele prosessen. De siste månedene har det meste som kan minne om et sosialt liv blitt tilsidesatt. Mann, barn, studier og jobb har måttet delt på oppmerksomheten og sosiale aktiviteter har ikke vært særlig prioritert.

Takk Trond Kaare, Vanessa og Melissa for at dere har vært tålmodige med mamma når ettermiddager, kvelder og helger har gått med til skriving. Takk til Trude for at du etter beste evne har lagt til rette for at jeg skal kunne kombinere jobb med å fullføre denne mastergraden. Sist men ikke minst vil jeg takke medstudenter for gode samtaler og oppmuntrende ord.

Voll, 23.5.2010

Marianne Linjord

1. INNLEDNING

Temaet for denne masteroppgaven er veiledning av utviklingsarbeid. Fokuset er utfordringer og muligheter ved veiledning slik den oppleves av rektor og ekstern veileder. Data hentes fra rektorer ved tre skoler som gjennomfører skoleutviklingsprogrammet Respekt og to av veilederne til disse skolene.

I Norge har det siden 1990 vært en økende interesse for veiledning. Det finnes også så mye faglitteratur at det gir mening å snakke om et fagområde eller en disiplin innenfor pedagogikken på dette området.

Det finnes i Norsk veiledertradisjon mange meninger om hvordan veiledningen bør være, men det finnes lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk utføres. Veiledning er en kompleks virksomhet som utøves i ulike kontekster. Betegnelsen på selve virksomheten – veiledning – er heller ikke entydig. Vi finner tilsvarende eller beslektede virksomheter under andre betegnelser som ofte i litteraturen ses på som et samlebegrep for; strukturert veiledning, rådgivning og konsultasjon (Stålsett, 2009). Den som søker veiledning vil også kunne betegnes ulikt, her brukes termen veisøker.

Det finnes lite forskning på hvilken rolle veiledning spiller for implementeringen av skoleutviklingsprogrammer. Selve veiledningsforholdet kommer i stand for å hjelpe veisøker i hans eller hennes arbeid med et prosjekt. Relasjonen veileder/veisøker har noen generelle trekk uavhengig av kontekst, og den har særegne trekk knyttet til den konteksten relasjonen finner sted i.

Systemteoretisk veiledning vil ha fokus på veisøkers arbeid. Selve veiledningen forutsetter at arbeidet kan styrkes og videreutvikles i samhandling med veileder, som trekker veksler på sin faglige tyngde og sine faglige interesser. Dette betyr en form for tilbakeholdenhet fra veileders side, slik at det gis tid og rom for at veisøkers eget ståsted kan synliggjøres og videreutvikles.

Arbeidet som er tema for veiledningen er arbeid som er underveis. Veisøkers innsats kommer til syne og brukes i veiledningssamtalene. Dette innebærer at veileder blir kjent med andre sider ved veisøker enn de vedkommende får kjennskap til gjennom andre situasjoner.

Sentrale myndigheter oppfordrer skoler til å ta i bruk blant annet programmer mot mobbing. Å ta i bruk et skoleutviklingsprogram vil hjelpe skolen som organisasjon til å jobbe mot et

felles mål (Tveiten, 2008). Noe av utviklingsarbeidet som skoler i dag bruker foregår gjennom programmer som for eksempel Respekt.

Utviklingsarbeid har som mål å synliggjøre prosessene som er til stede for at skolen skal kunne oppleve et godt resultat med utviklingsarbeidet sitt (Fullan, 2001). Forskning viser at skoler i for liten grad arbeider systematisk og målrettet når nye endringstiltak innføres. Tom Tiller (1990) hevder at skoler har en tendens til å fremstå som det han kaller for kenguruskoler. Et bilde på det er, tilfeldig hopping fra det ene endringsarbeidet til det andre uten strategisk målsetning for arbeidet.

I en undersøkelse gjort av Unni Vere Midthassel og Sigrun Ertesvåg (2009) viser de til at det er vanskelig å implementere et program slik at det skaper endring i skolen. Dette kan føre til at enkle løsninger blir svar på komplekse utfordringer. Når en skole skal drive med innovasjonsarbeid innebærer dette aktivt arbeid fra skoleledelsen som sammen med de ansatte skal oppnå en endring som for eksempel bedrer skolehverdagen. Skolen står overfor stadige endringer og dette avhenger av gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap (Stortingsmelding, nr, 30 2003-2004).

1.2 Avgrensing, problemstilling og presentasjon

Oppgaven er avgrenset til å handle om ekstern veiledning knyttet til Respektprogrammet. Studien bygger på kvalitativ metode, og det er foretatt et strategisk utvalg bestående av fem informanter. Med strategisk utvalg siktes det til at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Utvalgets kriterier vil bli nærmere utdypet i studiens metodedel kapittel 3.

På grunn av oppgavens omfang vil jeg primært se på utfordringer og muligheter sett fra eksterne veiledere og rektorer. Problemstillingen i denne studien kan oppsummeres slik:

Hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

Kapittel 2 representerer oppgavens teoretiske rammeverk og det vil bli redegjort for sentrale begrep som systemteoretisk veiledning og innovasjon. Kapittel 3 er oppgavens metodedel og vil inneholde redegjørelse av metode, intervjuguide, utvalg, etiske utfordringer, innhenting av data, bearbeiding av data, analyse og tolkningsmetode.

Til slutt vil det bli redegjort for begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Begrepene vil bli koblet opp mot studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I kapittel 4 presenteres resultater, som videre vil bli drøftet opp mot teori i kapittel 5.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Mitt teoretiske ståsted er systemteori og i dette kapittelet vil jeg se nærmere på hva systemteoretisk veiledning er, de relasjoner som gjelder virksomheten her og hvordan systemisk veiledning setter fokus på konkrete her og nå situasjoner. Jeg vil også se på kommunikasjon i lys av systemteori.

2.1 Veiledning i et systemteoretisk perspektiv

I denne oppgaven har jeg valgt å skrive om systemteoretisk veiledning som er en modell innenfor pedagogisk veiledning. Det første jeg vil se på, er hva veiledning egentlig er. Veiledning kan ha likhetstrekk og gjerne bli brukt synonymt med andre prosesser som har læring som målsetning, blant annet rådgivning og undervisning.

Veiledning foregår på flere ulike arenaer og mange ønsker rådgivning når de etterspør veiledning. I møtet med utfordringer kan det noen ganger være et ønske om å få råd, og det finnes et skille mellom veiledning og rådgivning i det pedagogiske hverdagspråket. Dette skillet handler om hvordan veileder eller rådgiver utøver sin rolle (Tveiten, 2008).

Veiledning og rådgivning utleder ikke store forskjeller og det er ikke to forskjellige metoder, men to sider av samme sak. Dette fordi i praktisk veiledning vil gode råd og gode spørsmål ha plass begge to, da det ikke vil være fruktbart å utelate råd (Skagen, 2004).

I et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon mellom veileder og veisøker, vil gode råd bygge opp under en god veiledning. Det handler ikke om å være en bedreviter, men å formidle verdier og kunnskap på en god måte. For eksempel er dette viktig å merke seg for en som veileder studenter, da det er forskjell på erfaring og kunnskap. Skillet mellom veiledning og rådgivning kan dermed ikke begrunnes i forskjellige definisjoner eller forskjellig praksis i veiledning, og av den grunn kan veiledning betraktes som et samlebegrep for begge deler (Skagen, 2004).

Veiledning og undervisning har noen fellestrekk, der begge har læring som målsetning. I undervisning formidler man kunnskap og i veiledning handler det om og selv komme frem til løsninger eller svar. Likevel vil undervisning og veiledning gripe inn i hverandre fordi en veileder skal vite når det er relevant at undervisning inngår i veiledningen.

En annen ting som skiller veiledning fra undervisning er for eksempel lærer som bestemmer hva det skal undervises i, mens i veiledning er det veisøker som skal komme med tema (Tveiten, 2008).

Veiledning skiller seg også fra enkelte typer undervisning ved at veiledning forutsetter samtale og består av både et saksforhold og av en relasjon. Forelesning eller foredrag er ikke veiledning.

Liv Gjems (2001) definisjon av veiledning:

En maktfri deltakerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner. Målet med veiledningen er å utvikle helhetsperspektivet på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet med målpersonene (Gjems, 2001:21).

Systemteoretisk veiledning er hentet fra familierapi og systemisk tenkning. På 1980 - tallet ble denne tenkningen trukket inn i veiledning. Denne modellen er subjektiv og viser at det er mange mulige måter å forstå virkeligheten på (Ulleberg, 2009). Andre tilnæringer er ofte rettet mot handlinger, mens systemteoretisk veiledning er mer rettet mot relasjoner mellom mennesker og virkning av handling.

Det er her snakk om en samfunnsteori som forsøker å fange inn viktige trekk i individers og samfunnets utvikling med noen sentrale begrep. Mennesket blir betraktet som en del av et sosialt system, og relasjoner mellom personer blir fremhevet som viktige (Skagen, 2004:90-91).

Systemteori er ikke et entydig og klart begrep, men det refererer til en tradisjon av faglig tenkning der Gregory Baetsen og Urie Bronfenbrenner er sentrale navn (Gjems, 2001; Skagen, 2004). I dette perspektivet blir mennesket betraktet som en del av et sosialt system og relasjoner mellom mennesker er sentralt (Gjems, 2001; Skagen, 2004; Ulleberg, 2009).

Et annet vesentlig element i systemteori er her og nå perspektivet. En måte å oppnå det på, er ved å studere det som skjer mellom mennesker akkurat når det skjer. Deltakerne kan gjøre seg refleksjoner over de valg de tar i sin profesjon, men det relateres hele tiden til nåtid (Gjems, 2001).

2.1.1 Refleksjon

Veiledning er en læreprosess for å skape mening, ny forståelse og mulige alternativer for å handle. Refleksjon er et nøkkelord når vi snakker om veiledning og er et redskap vi har for å ta vare på og å utvikle kompetanse. Et mål i veiledning er å se sammenhenger mellom teori og praksis. Et viktig redskap for å oppnå dette er refleksjon. Å reflektere henspiller seg på ordet refleks, som betyr å kaste tilbake, eller å kaste lys over det som skjedde (Stålsett, 2009).

Donald Schön (1983) har gjennom en periode på mer en et kvart århundre markert seg som eksponenten for det han kaller reflection in action. Blant annet har han fokusert sin forskning på hvordan erfarne og vellykkede yrkesutøvere reflekterer i tilknytning til sitt praktiske arbeid. Han vektlegger refleksjon relatert til egen praksis, og ser på dette som en måte å utvikle praksis på. Når man tenker over praksis på denne måten, kan kunnskap bevisstgjøres, anvendes og eventuelt settes i en ny sammenheng. Refleksjon betyr å tenke over det vi gjør og kritisk analysere det (Schön, 1983).

Gjennom sitt arbeid har Schön dokumentert at et kjennetegn ved vellykkede profesjonelle, er deres evne til å lære av egne feil. Samtidig er en god evne det å reflektere over egen praksis: *”Evne til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon”* (St.meld. 30 s.26).

Veiledning innebærer refleksjon over egen praksis, over samspill og kommunikasjon i veiledningen og det relasjonelle aspektet i veiledningen. Dersom man opplever at veiledningen ikke har bidratt til at man ser nye løsninger, er det hensiktsmessig å være klar over betydningen av å fortsette refleksjonen etter veiledningen. For eksempel kan man i etterkant oppdage at veiledningen likevel har bidratt i positiv retning, til større bevissthet og evne til å se nye muligheter (Stålsett, 2009).

Veiledning kan foregå mellom to personer eller det kan foregå i gruppe. Forskjellen mellom individuell veiledning og veiledning i gruppe er mangfoldet av relasjoner. *”Det må være klargjort at det ikke er endelige sannheter som skal avdekkes når man utfordrer hverandre, men at det handler om å bistå hverandre i å utvide forståelses- og handlingsmønstre”* (Gjems, 2001:75).

Gjems (2001) argumenterer for at kunnskapsomfanget i veiledning vil være større når flere personer er sammen. Deltakerne kan være gode veiledere for hverandre, ved for eksempel å alminneliggjøre belastende jobbsituasjoner.

2.1.2 Kvalitet i arbeidet med relasjoner

Begrepet relasjon kan forstås som forholdet mellom mennesker og det handler mye om trygghet og samhandling (Gjems, 2001). En veisøker vil bevisst eller ubevisst spørre seg om du som veileder er kompetent for den oppgaven du står overfor. For veileder kan det være lurt å fortelle om sin erfaring og sitt ståsted i forhold til veiledning. Dette på grunn av at det vil virke troverdig og det er med på å skape kontakt og tillit (Stålsett, 2009).

Systemteorien kan betraktes som en tverrfaglig teori og brukes blant annet innenfor fag som omhandler mellommenneskelige- og naturvitenskaplige forhold og tekniske fag. Derfor kan begrepet system i denne sammenheng bety en gruppe individer som lever sammen over tid (sosialt system). Delene i dette systemet er mennesker som samarbeider og har en relasjon til hverandre. Systemet holdes sammen av disse relasjonene og de har gjensidig påvirkningskraft (Gjems, 2001).

Vedlikehold av samarbeidet mellom menneskene driver systemet fremover. Enhver handling vil ha effekt på alle delene i systemet, dermed må systemet forstås ut fra et helhetsperspektiv (Gjems, 2001). Urie Bronfenbrenner utviklet i 1979 en omfattende utviklingsøkologisk modell som viser til at sosiale systemer ikke eksisterer isolert i forhold til andre systemer. Modellen legger vekt på hvordan menneske og miljø gjensidig påvirker hverandre. Menneskets verden består av ulike systemer som står i et gjensidig vekselspill til hverandre og til enkeltindividet, der systemene har betydning for utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Vi kan si at vi lærer i relasjon til andre. Relasjonen mellom veileder og den som får veiledning har med tillit og kontakt å gjøre. Hvis ikke tilliten er på plass, vil samtalen lide under dette ”*God veiledning er avhengig av god bearbeidelse av saksforholdet og en god relasjon*” (Skagen, 2004: 19).

I følge Skagen (2004) er veiledning en dialogisk virksomhet. Med det menes at veilederen skal være undersøkende, utforskende og lyttende. For å utvikle kvalitet i veiledning kan det

være meget relevant å snakke gjennom og drøfte ulike fremgangsmåter og rutiner i relasjon til innhold og målpersoner med profesjonsutøvere fra andre organisasjoner (Gjems, 2001).

Kvalitet er ikke et statisk fenomen. Kvalitet i arbeid med målpersonene blir skapt i møtet mellom profesjonsutøver og gitte målpersoner. Man er ikke en god fagperson for evig og alltid. Måten man samhandler og handler på som profesjonsutøver, må endres og tilpasses ulike målpersoner og grupper av målpersoner. Det å være god og dyktig er ikke en egenskap man oppnår en gang for alle, det er et kontinuerlig utviklingsområde (Skogen, 2004).

Kolleger, målpersoner og tidsaktuelt innhold i profesjonen er sentrale relasjoner å utvikle når man skal vedlikeholde og skape kvalitet (Gjems, 2001).

Det å bedre kvalitet handler i følge Bateson i Ulleberg (2009) om å få fram informasjon og få til endringer som skaper en forskjell. Når noe oppleves som forskjell fra tidligere vil det alltid representere noe nytt. Gjør vi tingene på en annerledes måte nå en før, opplever vi situasjonen annerledes. Det er ved å skape en relevant eller nødvendig forskjell man kan få til en endring, vekst eller utvikling, både i samhandling og i handling. Men skal en forskjell representere noe positivt, må den balanseres med stabilitet, trygghet og gjentakelse (Ulleberg, 2009).

Struktur og stabilitet er en forutsetning for å utvikle seg som menneske og vokse i relasjon til andre. Men samtidig som struktur og trygghet er sentralt for utvikling, kan disse forholdene hemme forandring og vekst (Gjems, 2001). Å drive med yrkesfaglig veiledning er utfordrende, og i systemteoretisk veiledning handler det om profesjonelle samtaler. Det en person gjør, kan ikke forklares isolert fra hva andre personer gjør, det betyr at de påvirker hverandre. Systemisk veiledning inviterer altså til en mer helhetlig og sammensatt forståelse av virkelighetsbildet i veiledningen (Skagen, 2004).

En utfordring kan være noe å strekke seg etter, det betyr noe som krever noe av en. En veileder kan med fordel begynne tidlig med utfordrende spørsmål, allerede i oppstartsfasen. Dette fordi det gir erfaringer som kan være godt å ha med seg på veien når man mottar veiledning. Etter hvert som man får erfaringer med å bli utfordret, vil dette være med på å bygge opp trygghet som også er viktig i forbindelse med relasjonen i veilednings situasjonen. (Tveiten, 2008).

Det ikke er uvanlig at det er gjennom utfordrende spørsmål at veisøker kommer inn i nye tankebaner og selv finner frem til alternative løsninger eller svar.

En metode å utfordre er og tenke gjennom saker i lys av viktige sammenhenger sier Gjems (2001). I lys av systemteorien vil det være viktig å se på hvordan man kan videreutvikle relasjoner og hva man kan gjøre for å bedre kvaliteten innenfor de rammene en har.

2.1.3 Kommunikasjon i veiledning

For å se kommunikasjon i lys av systemteori, kan en si at det handler om det som foregår når vi sender og mottar budskap. Å utføre veiledning innebærer kommunikasjon mellom to eller flere personer derfor har jeg valgt å benytte Batesons (1972) i Ullerberg (2009) kommunikasjonsteori. Han utviklet en teori der han ønsket å undersøke hvilke mønstre som binder mennesker sammen.

Det er umulig å ikke kommunisere sier Bateson (1972) i Ullerberg (2009), uansett hvor mye vi prøver å ikke kommunisere så er det umulig å melde seg ut av en kommunikasjon. For eksempel vil latteren som uteblir etter en vits, kommunisere et eller annet. Dette betyr at det ikke går an å oppføre seg på en måte som ikke blir tolket og forstått av andre. Kontinuerlig sender vi budskap til andre både verbalt og ikke-verbalt (Gjems, 2001).

I Batesons kommunikasjonsverden forholder vi oss ikke til fenomener og gjenstander, men til ideer om tingene. For eksempel dersom vi tenker på en løve så er det ideen om en løve vi har inni hodet vårt. Dersom vi blir reddet, er det den ideen om løve vi forholder oss til. Dette handler om å forstå virkeligheten og hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill (Ullerberg, 2009).

Kommunikasjonen kan ses på som et verktøy for å oppnå mål med veiledning forutsatt at samtalene beveger seg i retning av målene. Evne til å lytte og å stille avklarende spørsmål vil her være en viktig del av den kompetansen veileder bør ha. Veileder må også kunne støtte deltaker til å få frem sine budskap. For eksempel ved å opptre som støttende, vil veileder bidra med å utvikle et godt klima (Gjems, 2001).

I veiledningssammenheng må relasjonen preges av at personene ønsker å delta i veiledning. For å få det til handler det i stor grad om kommunikasjon og tillit. For eksempel kan dette eksplisitt innebære hvordan man opplever hverandre. Hvordan budskap sendes og mottas, om evne til å lytte, om kroppsspråk og undertekster, evne til å forstå den andre, empati og hvor flink man er til å skape kontakt.

Dersom man opplever å være i en trygg atmosfære vil dette påvirke veiledningen positivt og en vil i større grad våge å vedstå seg sine styrker og svakheter (Gjems, 2001).

En måte å fokusere på relasjonen i veiledning kan være å metakommunisere, det vil si å kommunisere om kommunikasjonen. For eksempel i veiledning snakker vi om praksis, vi kommuniserer om den kommunikasjonen som foregår i det praktiske arbeidslivet (Ulleberg, 2009).

Det kan være vanskelig å sette ord på hvordan en tenker og føler om relasjonen, eller finne dekkende ord for det en opplever. Da kan for eksempel veileder stille spørsmål som kan være til hjelp for å finne de riktige ordene. Veileder kan stille spørsmål knyttet til opplevelse av veiledningen, samtidig som det blir presisert at dette noen ganger er vanskelig å snakke om. Den som mottar veiledning har sammen med veilederen et ansvar for relasjonen i veiledningen (Tveiten, 2008). I litteraturen vises det til at først når det fokuseres på relasjonene i veiledning, kan det oppstå verdifull læring (Gjems, 2001; Skagen, 2004).

Det er viktig i denne sammenheng å konsentrere seg om hva veisøker ønsker og trenger å utvikle kunnskaper om. Man forsøker å stille spørsmål for å samle informasjon, og denne informasjonen kan brukes til å danne nye spørsmål som kan hjelpe veisøkeren til og selv komme frem til nye svar eller løsninger. For eksempel kan veileder være en støttespiller ved å relatere noe av de erfaringer og kunnskaper veisøkeren har til den aktuelle saken. Utfordring handler om å stille spørsmål knyttet til tema i veiledning, dette for at den som får veiledning kan utvikle seg selv (Gjems, 2001).

For å understreke sammenhengen mellom de forskjellige delene i veiledningens saksforhold brukes gjerne begrepet sirkularitet. Det fokuseres på hvordan og hva spørsmål. Det brukes ikke hvorfor spørsmål fordi det knytter inn fortid og berører i liten grad aktuelle relasjoner. Hvordan spørsmål skal dreie seg om her og nå forhold, ikke grave i fortiden etter mulige årsaker til problemer. I stedet brukes hvordan spørsmål, fordi dette kan bringe frem kunnskap om situasjonen i nåtid (Skagen, 2004).

Det beste utgangspunktet for å utvikle faglig kompetanse er å få økt innsikt i egen yrkesutøvelse gjennom det som skjer akkurat når det skjer (Gjems, 2001). Hvordan atferd kan påvirke relasjonene til andre personer, er også mulige hvordan spørsmål. På den måten skal det komme frem hvordan personer samhandler og påvirker hverandre (Skagen, 2004).

”Hvordan-tankegangen er bedre egnet til å belyse kompleksitet og det forhold at fenomener oftest har flere årsaker, og at det vi tror er årsaker, også kan være virkninger” (Skagen, 2004: 94).

Triadiske spørsmål som er utforskning av relasjoner og gjensidighet hører også med. Her dreier det seg mer spesifikt om hvordan en tredje part reagerer på en relasjon mellom to andre. Hensikten er å øke forståelsen til flere enn kun de to som er mest aktive i relasjonen (Skagen, 2004).

Til slutt de hypotetiske spørsmålene som skal kunne utforske fremtidsmuligheter. Spørsmålene har som mål å løse opp i fastlåste situasjoner ved å skissere opp nye mulige tilstander der problemer som eksisterer nå, er løst. Slike spørsmål fremmer refleksjon og gir nye innfallsvinkler og handlingsmuligheter (Skagen, 2004).

Stålsett (2009) sier at å tenke ut fra systemteori er en helhetstenkning hvor vi forstår at alt påvirker og påvirkes av alt. Denne tenkningen innebærer blant annet at vi intuitivt fanger inn de faktorene som gjensidig påvirker hverandre i organisasjonen som system. Det vil si at dersom en konflikt oppstår mellom to lærere vil alle de andre i systemet på en eller annen måte bli påvirket av dette. Det betyr at atferden til alle som arbeider i et system vil være med på å skape helheten i dette systemet. Veileder har ofte sin kunnskap forankret i organisasjoner og veiledning som fag (Gjems, 2001; Stålsett, 2009)

2.1.4 Roller i veiledning

I alle typer veiledning vil det være minst to ulike roller, den som veileder og den som blir veiledet (U.V. Midthassel, 2009b).

I systemisk veiledning er det lagt opp til en forholdsvis åpen veilederrolle. Men det er understreket at veilederen har en viktig rolle som pådriver og den som styrer. Det er veilederens ansvar å ivareta det systemteoretiske perspektivet og sikre kommunikasjonen i veiledningen. *”Systemisk veiledning defineres som saksorientert og deltagerstyrt, men veilederen spiller en avgjørende rolle”* (Skagen, 2004: 96).

Gjems (2001) sier at i alle modeller er det veileder som har den sterkeste posisjonen. I denne modellen er det også veileders ansvar at det systemteoretiske perspektivet blir ivaretatt.

De måtene veileder går inn i sin rolle på vil legge premisser for hvordan prosessen utvikler seg (Gjems, 2001; Tveiten, 2008).

Vektlegging av støtte og utfordring vil påvirke samspillet. Den som søker veiledning er fokus for veiledningen og skal få mulighet til å reflektere over sine handlinger og holdninger ut fra kunnskaper og tidligere erfaringer. Veisøker vil forstå og kommunisere sitt tema ut fra sin forståelse av virkeligheten. Veileder kan her være en støtte dersom hun ser saken fra veisøkers perspektiv (U.V. Midthassel, 2009b).

Nedenfor anvendes to hovedkategorier som er hentet fra Bateson kommunikasjonsteori. Begrepene symmetriske og komplementære relasjoner handler om atferd som utspiller seg mellom veileder og veisøker (Gjems, 2001).

Det første begrepet symmetrisk relasjon, henspeiler seg til atferdsmåter som i hovedsak er likeartet. Med dette menes at begge partene oppfører seg slik at hensikten blir den samme. Symmetriske forhold kan for eksempel innebære likeverd. I veiledningssammenheng vil dette bety at begge parter har lik status og rett til å definere rett og galt. I følge den systemteoretiske modellen utvikles det et slikt forhold, for å sammen definere hva som kan være den "beste" kunnskapen. Likestilling og respekt er viktige nøkkelord (Gjems, 2001).

Væremåter som utfyller hverandre og hovedsakelig er ulike kaller Bateson i Gjems (2001) for komplementære. I forhold som dette kan det være forskjell i status eller styrke. For eksempel lærer-elev-forhold. Bilde av dette kan ses på en slik måte som at den ene gir og den andre tar.

På flere måter vil veileder ha en komplementær rolle i forhold til den andre, gjennom sin særskilte kompetanse på veilederområdet. I følge Gjems (2001) er det dels symmetrisk og dels komplementær relasjon en veileder skal ha til veisøker. Med dette kan en se at veileder fyller flere roller som lærer, kurator, rådgiver og utfordrer. En veiledningssituasjon må ha store elementer av støtte og stimulering formidlet fra veileder (Gjems, 2001).

Veilederfunksjon forutsetter veilederkompetanse, formell, reell eller begge deler. Den formelle veilederkompetansen oppnås gjennom studier ved universiteter eller høyskoler. Reell veilederkompetanse kan oppnås gjennom selvstudier, erfaringer og refleksjon over egen veiledning. Kompetanse i denne sammenheng består av viten. Viten kan beskrives som kunnskaper, forståelse og innsikt. Ved at veilederen bruker sin viten kan hun/ han i form av sin rolle ta ansvar for at veiledningens hensikt oppnås (Tveiten, 2008).

2.1.5 Organisering av veiledning

Veiledning kan skje både spontant og planlagt. Planlagt veiledning er når veileder har definert kompetanse i forhold til veiledning og veiledningen er organisert. Det vil si å skille veiledningen fra andre samtaler og å avklare rammer for veiledningen. Eksempelvis møteplan, mål for veiledningen og sted der veiledningen skal foregå (Tveiten, 2008).

Ved at veiledningsvirksomheten planlegges og struktureres vil det åpne muligheter for at virksomheten blir forskjellig fra vanlige mellommenneskelige samtaler og andre møter mellom yrkesutøvere der det drøftes faglige utfordringer og problemer. Organisering av veiledningen innebærer at den foregår innenfor avtalte rammer og normer som gjør det mulig å oppnå målet med veiledningen. Deltakerne i veiledningen bør være informert om veiledningens hensikt, innhold, metode og praktiske forhold som tidspunkt og hyppighet da dette er med på å gjøre veiledningen forpliktende (Tveiten, 2008).

En fin måte for rektor å forflytte seg fra en hektisk skolehverdag og inn i veiledningen, er å gjenkalle forrige møte. Referat kan være en hjelp for å knytte de enkelte veiledningssamtalene sammen og er med på å danne en helhet og flyt i veiledningen (Gjems, 2001). Praktiske forhold som møtested og varighet må tilpasses den enkelte skolen, men det er viktig at møtene er organisert og kan foregå uforstyrret (Tveiten, 2008).

Den første veiledningstimen er det hensiktsmessig at innholdet er planlagt av veilederen. Da det både i denne fasen og videre er viktig å vektlegge, at hensikt og mål blir nådd slik at det skapes et godt klima mellom veileder og den som blir veiledet. I denne sammenheng kan en bruke begrepet veiledbar. Dette innebærer å bli kjent med veiledningens innhold, muligheter og utfordringer og hva samarbeidet innebærer. Hver veiledningstime har en oppstartsfasen som er et viktig punkt i veiledningen. Målet med denne er å legge til rette slik at det er mulig å konsentrere seg om veiledningen (Tveiten, 2008).

Et system har to former for styring: indre- og ytre strukturer. Indre struktur uttrykker forholdet mellom deltakere og de løpende prosessene og tilrettelegging. Indre struktur skal bidra til å utvikle samhandling mellom deltakerne. Sentralt ved den indre strukturen er et taushetsløfte da dette gir en grunnleggende trygghet. Et taushetsløfte virker som en god forsikring om å få uttale seg i trygg forvisning om at saken blir behandlet faglig forsvarlig (Gjems, 2001).

Ytre planlegging og strukturering kan være en forutsetning for gjennomføring av veiledningen. Dette fordi tiden til veiledning må avsettes for å unngå at den blir ”spist opp” av daglige gjøremål og uforutsette hendelser. Andre gjøremål kan gå foran veiledningen dersom den ikke gjennomføres på bestemte tider, fordi andre ting kan anses som viktigere (Tveiten, 2008).

Tiden som er satt av til veiledning kan kalles for veiledningssamtale. Dette begrepet binder ikke varigheten til et tidsrom, men erfaringsmessig sier Gjems (2001) at for å veilede har man behov for omtrentlig to timer. Med denne tiden er det tilstrekkelig med tid til å gå i dybden av saker. Utover to timer vil man bli sliten og konsentrasjonen vil synke. Hun anbefaler en liten pause da det vil gi rom for å snakke om andre ting.

En møteplan gir mulighet for å planlegge fremover. Fastlagte intervaller mellom hver veiledning har vist seg å fungere godt. Dette innebærer at møtene skjer på faste dager og tider. Dersom man tidlig legger opp en plan for regler og hvordan man ønsker at veiledningen skal foregå, er dette med på å skape stabilitet og nær kontakt (Gjems, 2001).

Tema for veiledning kan i skolen være knyttet til avgrensede problemstillinger i klasserommet eller ha med foreldresamarbeid å gjøre. Da er det lærers arbeid med elever som er fokus. Men veiledning kan også være på organisasjonsnivå. Da retter det seg mot skolens strukturer og læring i kollegiet. I en slik veiledning vil ofte skolens ledelse være involvert (Tveiten, 2008)

2.2 INNOVASJONSARBEID

Skogen (2004) beskriver innovasjon som en planlagt endring for å forbedre praksis. For at en endring skal ha hensikt er det viktig å relatere den til noe – det er noe som skal bli bedre. Forbedringen må ha en ramme og ses opp mot en målsetning. I arbeidet med skoleutvikling har man en ide om en bedre skolehverdag og fokuset er elevene (Skogen, 2004).

Målet med endringen er å oppnå varig endring av praksis. Hvordan et program er initiert, implementert og videreført er avgjørende i et langsiktig perspektiv (U.V. Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Forskning dokumenterer ledelsens betydning for å lykkes i implementering av programmer. I en studie av implementering av ”Steg for steg” fant Larsen (2005) at skoler som i størst grad

lykkes i implementeringen av programmet, hadde sterkt fokus på ledelse kombinert med klare administrative strategier så vel som vedvarende og systematisk fokus.

Valg og iverksetting av tiltak i skolen innebærer en endrings- eller innovasjonsprosess. Jeg velger i denne oppgaven å ta utgangspunkt i en tredeling som blant annet er benyttet av Michael Fullan (2001). Han beskriver tre faser i en innovasjonsprosess: initiering, implementering og institusjonalisering eller videreføring.

Innovasjonsprosessens første fase initiering, handler om arbeidet skolen skal gjøre fremover og det må tenkes på hvordan man ønsker å bruke ulike ressurser. Tidspresset er stort gjennom et skoleår og det å prioritere tid til å utvikle skolen, signaliserer til personalet noe om hvor viktig denne utviklingen er for skolen.

En annen ting som må avklares, er hvordan ledelsen kan sikre at alle blir involvert. Dette kan gjøres ved å organisere arbeidet for de ansatte på en måte slik at de kan lære av hverandre (U.V. Midthassel, 2009a).

I en utviklingsprosess er informasjon viktig, men for at de ansatte skal oppleve å bli involvert er det en forutsetning at de har informasjon. Derfor er det viktig å ha gode systemer slik at informasjon som skal nå ut til alle ikke undervurderes. Skal endringen bli en realitet er det viktig at informasjonen ikke bare ligger hos prosjektgruppen, den må nå ut i hele organisasjonen. Dette må ivaretas allerede i denne første fasen (U.V. Midthassel, 2009a).

Andre fase er implementering eller gjennomføringsfasen. Her settes den planlagte endringen ut i livet (Skogen, 2004). Dette er hovedfasen hvor det egentlige arbeidet skal gjøres (U.V. Midthassel, 2009a). Det handler i denne fasen om mer enn å legge til rette for endringen, tiltakene skal også utføres. *“Implementation consists of the process and putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change”* (Fullan, 2001:69).

Denne fasen innebærer konkrete tiltak som gjennomføres overfor elever, foreldre og blant personalet på skolen. I denne fasen arbeider man med å legge til rette for systematisk arbeid over tid (Skogen, 2004). Midthassel (2009a) viser til seks områder som må ivaretas i ulik grad i et utviklingsarbeid. Arbeid overfor elevene, kollegialæring, organisatoriske endringer, monitoring, problemløsning og ledelse av implementeringsarbeidet.

Ettersom arbeidet med Respekt er rettet mot elevene, innebærer denne fasen aktiviteter rettet mot dem. Det kan være i form av faglige opplegg for elevene som for eksempel; ulike metoder for undervisningen. Innholdet i dette arbeidet må ta utgangspunkt i noe som har vist at det kan gi effekt. Dersom skolen velger å gjøre noe de ikke vet om har effekt, er det viktig at de i ettertid har noe data som hjelper dem å se om dette var effektivt. Skoleomfattende utviklingsarbeid innebærer også læring blant de voksne. Dersom kurs med faglig påfyll skal være til hjelp, må kursene relateres til lærernes eget arbeid. Dette kan gjøres gjennom drøfting og utprøving av praksis da lærerne kan lære av hverandre. For at dette skal la seg gjennomføre, må det settes av nok tid og det må organiseres for denne typen læring (U.V. Midthassel, 2009a).

Organisatoriske endringer handler om hva man allerede har av strukturer som påvirker arbeidet på skolen. For eksempel: prosedyrer når regler brytes, fellestid for personalet og foreldresamarbeid. Monitoring er viktig fordi mange tiltak pågår samtidig, og det vil være nødvendig at prosjektgruppen ser til at disse tiltakene støtter opp om selve målet med implementeringsarbeidet. Her blir det også viktig at noen ser til at informasjon når hele organisasjonen slik at eierforholdet til endringen blir ivaretatt. Under et endringsarbeid vil skolen møte på problemer, derfor er problemløsning et viktig stikkord. Dermed er det viktig at problemer løses samtidig som en fokuserer på målene som er satt i forbindelse med endringsarbeidet (U.V. Midthassel, 2009a).

En vellykket implementering er avhengig av tydelig ledelse over tid (U.V. Midthassel & Ertesvåg, 2008). Derfor blir det viktig med ledelse under implementeringsarbeid. Hvor godt den enkelte organisasjon er i stand til å endre eksisterende praksis, handler om skolens kultur for å drive utviklingsarbeid. I tillegg til å komme med nye planer, må man ha en strategi for gjennomføring (Dalin, 1994).

Ledelsen må kunne takke nei til andre spennende tiltak og prioritere de nåværende. Ved å gi prosjektgruppen ulike lederroller, vil det kunne bidra til å øke den kollektive oppslutningen til endringen. En annen måte skoleledelsen kan uttrykke sin interesse, er ved å etterspørre arbeid. Midthassel (2009a) peker på at ledelse av implementeringsarbeid er tosidig. Det betyr at arbeidet må organiseres på den ene siden (administrasjon), og på den andre siden handler det om endringsledelse eller relasjonell ledelse som ivaretar kollegiet både som gruppe og individ (Larsen, 2005).

Arbeidet som rettes mot elevene og læringsarbeidet i kollegiet, gir muligheter for endring av regler og arbeidsmåter i kollegiet. Dersom dette skal skje er ledelsen en viktig brikke i arbeidet. Ved at de setter ord på arbeid som faktisk blir gjort, og lar dette være med å definere virkeligheten, det vil si løfte det som gjøres til et skolenivå og trekke noen sluttinger om hva dette betyr for hvordan de driver skole. Dette er normdanning som kan gi en mer konsistent praksis på skolen (U.V. Midthassel, 2009a).

Mange opplever at utviklingsprosjekter kommer i tillegg til annet arbeid. Å avklare endringens relevans, kan øke motivasjonen og bidra til å redusere vesentlige motstandsfaktorer både i initierings- og implementeringsfasen (Skogen, 2004). Når det gjelder hvilken grad man klarer å få organisasjonen til å endre sine handlingsmønstre, viser Argyris (1990) i Skogen (2004) at igjennom endring blir skolen i stand til å mestre nye arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte. I ulike former for endrings- og utviklingsarbeid i skolen, fremstår implementering som en avgjørende forutsetning for resultatene som oppnås (Nordahl, 2005).

Under omfattende skoleutviklingsprogram, vil det være nødvendig med ny kunnskap for hele kollegiet og støtte utenfra vil være en måte å løse dette på. Samtidig er det å se nytten av den kunnskapen som allerede er internalisert blant de voksne på skolen i nye sammenhenger, en form for støtte. Veiledning i utviklingsprosessen er også en form for støtte som ofte gis skolens ledelse eller prosjektgruppen (U.V. Midthassel, 2009a).

Dersom en skole har en ekstern veileder, vil de kunne legge frem utfordringer de møter underveis og få hjelp til å se hvordan disse kan møtes. Veilederens kjennskap til endringsprosesser vil kunne være en hjelp for skolen i møtet med utfordringer. En veileder kan også etterspørre arbeidet som gjøres og dermed være en pådriver (U.V. Midthassel, 2009b).

Den tredje fasen er institusjonalisering, og betyr at endringen er gjennomført og nå skal være en del av hverdagen på skolen. I boka "Linking school effectiveness and school improvement" sier Reynolds, Teddlie, Hopkins og Stringfield at innovasjonen nå i denne fasen ikke lenger er noe nytt, men den er blitt en del av skolens måte å arbeide på. En nøkkelaktivitet i denne fasen er å konsentrere seg om at endringen skal festes i skolens struktur. Dette handler om organisering og hvordan resurser disponeres (Reynolds, 2000).

Tiltak for å nå målet må utarbeides og samtidig er det nødvendig å få avklart tekniske, økonomiske og menneskelige ressurser man ønsker å ta i bruk etter at programperioden er over. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. *”Evne til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon”*(St.meld. 30:26).

Medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er vesentlig og avgjørende i forhold til organisasjonsmedlemmenes holdning til selve endringen. En rekke studier viser sammenheng mellom medvirkning og i hvor stor grad endringsprosessen lykkes. Medvirkning er med andre ord en positiv faktor for den enkelte og for organisasjonen. Forskning viser at det ideelle er å få lov å delta på det nivå man selv ønsker og forventer, da dette oppleves som medvirkningstilfredshet (Skogen, 2004).

Når endringen ivaretas over tid, vil skolen oppleve at de faglige prinsippene setter seg i veggene og blir en naturlig del av skolens liv (Roland, Vaaland, & Størksen, 2007). Kulturen er det som skjer innenfor skolens strukturelle rammer og som gir muligheter og setter grenser (U.V. Midthassel, 2009a).

2.2.1 Eierforhold og strategi

Fullan (2001) hevder at et manglende eierforhold kan føre til liten forståelse for arbeidet, sabotering eller likegyldighet. Han hevder at en kombinasjon av ”top- down ” og ”bottom-up” tenkning i innovasjonen, vil kunne gi et grunnlag for utvikling av eierforhold. Et ”top-down” initiativ kjennetegnes av at det kommer utenfra, fra skoleeier og sentrale myndigheter. Det er et påtrykk om at den enkelte skole skal gjøre noe med sin egen organisasjon.

Et eksempel er ”Strategi for kompetanseheving 2005-2008” der utvikling av skolen som lærende organisasjon er sentralt. Imidlertid kan et slikt initiativ være problematisk fordi det

oppfattes som et pålegg og ikke et initiativ som svarer opp et behov (Skogen og Sørli, 1992). Da kan utvikling av et eierforhold bli problematisk.

Mobiliseres derimot ”bottom-up” strategier og man gjennomfører prosjekter som tar utgangspunkt i skolens behov og interesse, kultur og kapasitet, vil dette bidra til at lærerne får et eierforhold til prosjektet. Dermed blir muligheten for å lykkes mye større. I praksis blir da drivkraften til prosjektet hentet fra lærerne selv, noe som fører til at innovasjonsprosessen blir enklere, spesielt med tanke på motstand (Skogen, 2004). Dersom initiativet kommer fra grasrota, mener mange at eierfølelsen til praksisendringer gjerne blir større (Tiller, 1990).

Problemløsningsmodellen (PS) peker på at behovet for endring i et innovasjonsarbeid må komme innenfra (Skogen & Sørli, 1992). Denne modellen tar utgangspunkt i de ansattes opplevde behov og de skal i stor grad være med å styre endringsprosessen.

Under endringen høster de erfaringer som er med på å avgjøre om ting fungerer bedre nå enn tidligere. Allerede på slutten av sekstiårene og begynnelsen av syttiårene ble denne måten å tenke på mer fremtredene, man fikk da mer tro på enkeltmennesker og deres kunnskaper og skoleutviklingsprosjekter ble preget av denne tankegangen (Skogen, 2004).

Å finne balanse mellom et perspektiv fra innsiden og et mer eksternt perspektiv vil være nyttig. Ut fra dette viser Skogen (2004) til at en kan utvide PS- modellen og legge til det han kaller for ekstern konsulent eller prosesskonsulent. Her kan den eksterne konsulenten betraktes som en forstående hjelper, på grunn av sitt blikk utenfra. Denne konsulenten har ofte erfaringer fra lignende endringsarbeid i andre organisasjoner. Ved hjelp av ekstern veiledning vil rektor få et ekstra perspektiv på de ulike prosessene skolen arbeider med under innovasjonen (Skogen, 2004).

Når skoler opplever at de har problemer for eksempel med å håndtere uønsket atferd, kan de søke etter eksterne program som for eksempel Respekt. Utgangspunktet er da skolens behov, men ved å velge et program, bestemmer de seg for å gjøre sitt utviklingsarbeid på en eksakt måte. Respekt programmet er forskningsbasert, utviklet ved SAF og spres ut til skoler. Denne strategien (Research-development-diffusion) omtaler Skogen og Sørli (1992) som verdens mest brukte innovasjonsstrategi. De sier imidlertid at den har klare begrensinger når det gjelder endring i skoler. Respektprogrammet er prinsippstyrt, og det gir rom for at skolene kan tilpasse arbeidet til sine behov, innenfor programmets prinsipp.

SI-strategien (Sosial Interaksjon) handler om at gode ideer spres gjennom faglige og sosiale nettverk. Denne ses på som en støttestrategi for innovativt arbeid. Uansett utgangspunkt, vil endringen involvere de som jobber i skolen hvis det skal bli noen endring (Skogen, 2004).

2.2.2 Skoleeiers rolle

Skal et endringsarbeid lykkes i et lengre perspektiv, bør arbeidet også forankres på et kommunalt nivå. Det kommunale nivået vil være sentralt både i tiltaksarbeid og i arbeidet med videreføring (Fullan, 2001). Kommunen kan ha ulike roller, men kommunal støtte og tilrettelegging er sentrale elementer. En viktig faktor for kommunenivået å følge opp, synes å være veiledning i forhold til innovasjonsprosessen (Ertesvåg og Roland, 2007). På kommunalt nivå har de muligheter til å kombinere press og støtte for eksempel gjennom en tett dialog med skoleledelsen (U.V. Midthassel, 2009a).

I en skoles endringsarbeid bør det ligge en hovedtanke for utvikling for bedre kvalitet (Skogen, 2004). Eksempelet med kenguruskolen som ble nevnt innledningsvis beskriver en skole som hopper tilfeldig fra det ene prosjektet til det andre eller fra guru til guru, uten en strategisk plan for arbeidet. Kenguruskolen kan ses som en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag, som lett lar seg rive med når ny metodikk blir presentert. I utviklingsarbeid bør man fastholde en pedagogikk som har utvikling som siktemålet og arbeide for at fornyelse skjer ut fra en bevisst pedagogisk holdning (Tiller, 1990).

2.2.3 Veiledning av innovasjonsarbeid

Målet med veiledningen er at veilederen skal arbeide seg frem og være på veisøkers banehalvdel. Den andres perspektiv skal være utgangspunkt. For eksempel handler dette om å skape kontakt og trygghet samtidig som det innebærer en viss tilbakeholdenhet fra veileder (Tveiten, 2008; Ulleberg, 2009).

Det handler om å gjøre seg bevisst hva som skjer i organisasjonen og typisk for slik veiledning er å se på hvordan handlinger virker inn i organisasjonen. Her kan konkrete opplevelser gjøres om til noe som gir mening. Veilederen kommer utenfra og veileder på prosess like mye som på akutte problemstillinger. Når veisøker er rektor på en skole, er det rektors bilde og forståelse av virkeligheten veileder skal forholde seg til. Veileders oppgave

kan være å hjelpe rektor i en endringsprosess ved å stille spørsmål og på denne måten øke kompetansen i det å se flere muligheter for handling (Stålsett, 2009).

Med seg i ledelsen har rektor ofte ledergruppe og inspektør dermed vil veiledningen handle om lederen, gruppen og skolen som organisasjon. Som ekstern veileder blir man en del av skolen som system og Stålsett (2009:34) viser til Fullan (2001) sin tannhjulmodell. Denne modellen illustrerer at alle felt i organisasjonen påvirkes dersom ett felt blir påvirket. De enkelte personene har ulike ståsted og dermed ulike perspektiver på virkeligheten.

For å opprettholde fremdrift i implementeringsarbeid, kan veileder ses på som en ”kritisk venn” som kan ha et blikk på framdriften fra utsiden og som hjelper deltagerne til å opprettholde fremdrift. I motsatt fall kan veiledningen bli overfladisk og lite egnet til å påskynde fremdriften i arbeidet (Vaaland, et al., 2005). Utvikling av tiltak er som regel en krevende prosess hvor deltagerne lett kan bli stående fast i kjente problemstillinger. Det kan tenkes at veiledning i form av en kritisk venn er vesentlig for at deltagerne skal kunne se nye sider av saken, samt hjelpe deltagerne til å opprettholde nødvendig fremdrift. Veiledning blir da en prosess hvor veilederen hjelper deltagerne til å se nye sider av sin praksis for å kunne endre på sin rolle (Gjems, 2001; Handal & Lauvås, 2000; Tveiten, 2008).

2.2.4 utfordringer knyttet til veiledning av implementering

Initiativ med mål å endre praksis er krevende både når det gjelder tid og krefter for personalet i en krevende hverdag. Selv om målet er at en skal arbeide smartere fremfor mer, vil endringsprosessen være utfordrende (Ertesvåg & Roland, 2007).

Fenomenene eierforhold og barrierer må en ta spesielt hensyn til da dette er avgjørende for utfallet av endringen. For å lykkes best mulig med implementeringsarbeidet forutsettes det at skoleledelsen fokuserer på eierforholdet til deltakerne. Dette for å unngå at det innføres nye metoder som de ikke har mulighet til å være med å utvikle (Skogen, 2004).

Selv om det alltid vil følge med å tenke positivt, være målrettet og ha en optimistisk holdning, vil det i forhold til innovasjonsarbeid være viktig å ha kunnskap om motstand og barrierer i tankene. Skogen (2004) viser til Dalin (1978) sin barrieremodell og de fire kategoriene i denne modellen er psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer.

Psykologiske barrierer er en type barrierer man finner når enkeltpersoners psyke opptrer som motstandsfaktor. For eksempel kan denne gjøre utslag i veiledningen i form av usikkerhet. Et menneskes evne til å takle endring henger tett sammen med personens basale trygghet.

En av de mest vanlige barrierer er de praktiske barrierer som gjør mer konkret motstand.

Denne typen barriere handler om tid, ressurser, uklare mål og system som er viktige faktorer i forhold til veiledning av implementering. Mange gode og lovende tiltak i skolen blir ikke videreført og dør på grunn av dårlig implementering (Fullan, 2001; Skogen, 2004). Det å forankre innovasjonsarbeid til eksisterende planer og målsetninger vil være med å påvirke kvaliteten på implementeringen (Gager & Elias, 1997).

Makt og verdibarrierer kan samles ettersom de henger nøye sammen. Å ha makt har sine fordeler i at en lettere kan få gjennomslag for sine ideer og mål og få kontroll over flere ledd i en beslutningsprosess. Derfor er det ofte nødvendig med makt når mål skal nås og verdier skal ivaretas, men noen kan oppleve makt som en ulempe. For eksempel fordi en maktperson ofte blir utsatt for kritikk og har et stort ansvar for å forvalte sin makt på en etisk forsvarlig måte. I veiledning knyttet til implementering vil det være viktig at veilederen har et godt forhold til veisøker slik at det påvirker gjennomføringen positivt. Rektor har ansvar for at de ansatte opplever at han forvalter sin makt på en forsvarlig måte (Skogen, 2004).

Toleranse for turbulens er også vesentlig å ta høyde for i endringsprosesser. Dette betyr at i endringsprosessen må deltakerne ha tro på at det som gjøres, representerer en forbedring. Man bør forberede seg på at turbulens kommer, for på den måten å unngå at motstanden tas personlig opp og oppfattes som en fornærmelse. De ansatte i organisasjonen representerer hver for seg ulike sett av verdier. Noen vil oppleve endringen som skal gjennomføres som positiv og som en forbedring av dagens situasjon, mens andre kan ha mindre tro på dette og se på det som en kjempe utfordring. Lærerne kan for eksempel være enige om at en endring må til innenfor et område, men være uenig i skolens valg av metode (Skogen, 2004).

Det vil ikke være lett å forutse alle endringer man kommer til å stå overfor. Gjennom kontinuerlig strategisk utvikling kan man kanskje håndtere en del av disse utfordringene på forhånd. Det finnes et kritisk ledd i en forandringsprosess som Skogen (2004) kaller for praksis. Han vektlegger praktisk handling fordi overgangen fra ide til handling eller å gå fra tenkt handling til at løsningen er implementert, er ofte det vanskeligste. Det vil si at det kan

være enkelt å tenke ut en måte eller beskrive en måte å gjøre endringen på, men det er en atskillig større utfordring å få en ide til å bli en praktisk virkelighet.

2.2.5 Respektprogrammet som innovasjonsarbeid

Forskning knyttet til implementering av Respekt viser at skoler på ulikt vis gjennomfører programmet og at videreføring er en utfordring (Ertesvåg & Roland, 2007).

I en studie av implementering av et annet program fant Midthassel & Ertesvåg (2009), at de skolene som var best forberedt på arbeidet, møtte på færrest utfordringer. Uten at det krevde for mye energi, gled arbeidet lettere sammen med annet arbeid på godt forberedte skoler.

Skoler som er utviklingsorienterte er endringsvillige, de har ofte gode interne prosesser som ivaretar utvikling og videreføring. Det kan være grunn til å tro at skoler som deltar i ulike endringsarbeid i varierende grad, faktisk gjennomfører arbeidet slik de i utgangspunktet hadde tenkt (Midthassel & Ertesvåg, 2009).

Respekt er et skoleutviklingsprogram som opprinnelig ble utviklet av Senter for atferdsforskning (SAF) som et bidrag til EU – programmet Connect 001-”Tacling Violence in Schools”. Programmet har fått positiv omtale internasjonalt og ble anbefalt som et av tre tiltak det skulle satses videre på internasjonalt. I rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen”, skrevet av en forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, får Respekt-programmet også beste vurdering gjennom sine dokumenterte effekter. I rapporten blir programmet anbefalt for videre bruk i skolen (Roland, et al., 2007).

I Norge ble programmet først gjennomført på 30 skoler i Oslo gjennom et nært samarbeid med Utdanningsetaten (i Oslo er programmet kalt ConnectOslo). Gjennomføringen av programmet i Oslo-skolene ga oppsiktsvekkende gode resultater på flere sentrale skolefaktorer som disiplinvansker (24 % reduksjon), konsentrasjonsvansker (27 % reduksjon) og mobbing (det å mobbe andre er redusert med 30 % og det å bli mobbet er redusert med 13 %).

Forskning viser også at programmet har en god langtidseffekt. Oslo kommune har utvidet programmet med nye skoler og viderefører programmet på de skolene som er i gang. Programmet gikk gjennom en utvikling og et navneskifte – til Respekt. Programmet går nå over to år og mer enn 40 skoler utenfor Oslo har vært eller er involvert (Roland, et al., 2007).

Respektprogrammet har fire sentrale prinsipper *konsistens, autoritative voksne, bredde og kontinuitet* som må gjøres om til handling i innovasjonsarbeid.

Konsistens betyr blant annet at de voksne på skolen må enes om noen kollektive måter å handle på. Personer som er konsistente kjennes igjen i ulike situasjoner over tid. Fordi det er samsvar mellom ord og handling. De er forutsigbare og kan skape trygghet. Det betyr for eksempel at arbeidet ved en Respekt skole skal kjennetegnes ved en autoritativ voksenrolle (Roland, et al., 2007).

Autoritative voksne setter tydelige grenser, samtidig som de er støttende og har gode relasjoner til elevene (Roland, et al., 2007). For oss mennesker er det viktig at vi gjennom samhandling med andre opplever å bli verdsatt. Derfor er det viktig at voksne tar barn og unge på alvor og legger til rette for at de skal oppleve en trygg og god hverdag. Respekt, anerkjennelse og relasjoner er begrep som er knyttet til autoritative voksne (Roland, 2007).

For at autoritativ klasseledelse skal bli mest mulig vellykket som tiltak mot problematferd på en skole, er det viktig at denne type ledelse er konsistent og bygger på en felles teoriforståelse. Dette er med på å bygge opp en felles holdning på skolen om hva som forventes av elevene, og hva som er akseptabelt (Porter, 2007). Forhåpentligvis kan dette bygge opp et trygt miljø hvor elevene trives og har et godt forhold til lærere. *“The influence of other people, whether intentional or not, can have an important effect on a persons behaviour”* (Aronson, 2008). Respekt-programmet har som mål å forebygge og redusere flere typer problematferd og å fremme positiv atferd. Hovedinnsatsen mot negativ atferd er rettet mot mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsproblemer (Roland, et al., 2007).

Det er forventet at arbeidet som er rettet mot disse målområdene også har effekt på andre typer problemer. I tillegg vektlegger programmet bredde i involvering av aktører. Hele skolen skal delta i arbeidet og merke effekt av arbeidet; lærere, assistenter, skoleledelse, elever og foreldre. Bredde gjenspeiles også i innsats på flere nivå: Tiltak på skolenivå, klasse-/gruppenivå og individnivå (Roland, et al., 2007).

En viktig faktor for at Respekt-programmet skal ha virkning på skolen, er at fokus og standard ivaretas over tid. Et skippertak, for så å glemme det hele, har liten mening. Dette er en klassisk feil svært mange skoler gjør når en ønsker et kvalitetsløft. En satses på et eller annet, glemmer det, og erstatter det med noe nytt, som gjerne også mister fokus etter kort tid. Skolen skaper et inntrykk av at den egentlig ikke mener alvor. Dette virker svært destruktivt for tiltakene som iverksettes og for skolens kultur (Roland, et al., 2007).

Respektprogrammet forberedes om våren, og programmet er operativt fra første skoledag om høsten. En grundig forberedelse er viktig for kontinuiteten. Det er også vesentlig at den operative delen av programmet har en markert start, som alle på skolen er fokusert på. Første skoledag om høsten er ikke valgt tilfeldig. Denne dagen er i utgangspunktet spesiell, og den standarden som da møter elevene sier dem mye om hvordan skoleåret blir. Det er svært viktig at et slikt første ledd i et program planlegges og gjennomføres ordentlig, og at det har merkbar virkning. Dette skaper motivasjon til å gå videre, altså for kontinuitet (Roland, et al., 2007).

Kontinuiteten er imidlertid langt fra sikret ved en god start. Det må være en planlagt progresjon i programmet, lagt på en kalender. Derfor blir det fasett inn nye elementer i Respektprogrammet gjennom skoleåret. Imidlertid betyr ikke det nye at det forrige skal legges bort. Tvert om, det som er inne skal vedlikeholdes og utdypes og danne basis for det nye. I programmet er det altså noen tiltak og rutiner knyttet til tidspunkter. Meningen er å bidra til fokus over tid og systematikk. Imidlertid er ikke Respekt et svært detaljstyrt program. Ut fra prinsippene, må derfor skolen selv finne ordninger og anledninger til å holde fokus og utvikle sin kompetanse (Roland, et al., 2007).

Programmet er evidensbasert, det vil si at det er basert på forskning og har ført til gode resultater i byene som har drevet med dette i flere år. For å måle effekten av programmet på skolene blir det gjennomført en spørreundersøkelse blant elevene før oppstart, etter ett års tid og etter to år med programmet. Deltakelse i Respekt er krevende og en skole kan ikke arbeide med flere tunge utviklingsarbeid på samme tid. Dette programmet passer for skoler som vil gjøre en ekstra innsats når det gjelder å legge til rette for utvikling av et godt sosialt og faglig læringsmiljø. På tross av at det er krevende, rapporterer rektorer, lærere og elever at de gjennom deltakelsen har fått en ny og bedre skolehverdag (Roland, et al., 2007).

Veileders rolle i Respektprogrammet er å være prosess-veileder, de har i oppgave å etterspørre og å støtte skolen i innovasjonsarbeidet. Implementeringsprosessen fokuserer mye på veilederens møte med skolens prosjektgruppe. Disse møtene skal foregå jevnlig og etter en fastlagt plan. I tillegg til å sette en plan for tidspunkt skal det også fastsettes innhold for veiledningen. SAF kjører parallelt et program for opplæring og oppfølging av alle Respekt-veiledere (Roland, et al., 2007).

3. METODE

Jeg ønsker i denne studien å finne ut mer om hvordan rektor og ekstern veileder opplever veiledningen som er knyttet til Respekt-programmet. Metode kan ses på som veien mot målet (Kvale, 1997). Målet er å finne deres personlige opplevelse og å høre hvordan de beskriver muligheter og utfordringer i denne prosessen, dermed har jeg valgt kvalitativ metode. Denzin & Lincoln (2005) i Ringdal (2007) fremhever at det kvalitative begrepet innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens.

3.1 En kvalitativ forskningstilnærming

Hva man ønsker å studere og sammenhengen man vil se det i har betydning for valg av metode (Ringdal, 2007; Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning handler om å utvide forståelsen for fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Med dette vektlegges personens livsverden som betyr deres opplevelse av sin egen livssituasjon i tillegg til beskrivelse av situasjonen. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2008).

I kvalitative studier søker man å komme med fyldig informasjon fra et relativt lite utvalg, og i kvantitative studier er utvalget større og representativt. Avstanden mellom informanter og forsker blir da langt større, for eksempel ved at det brukes spørreskjema (Ringdal, 2007).

Med intervju følger det mange sider med tekst som skal bearbeides, noe som er tidkrevende i følge Kvale (2009). Dersom jeg i denne studien hadde valgt kvantitativ metode med spørreskjema kunne utvalget være større, og jeg kunne fått en oversikt over hvordan veiledningen oppleves, men likevel ville jeg ikke i like stor grad fått tatt del i informantenes beskrivende opplevelse.

Intervju er godt egnet for å få fatt i informantenes erfaringer og synspunkter og samtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon (Thagaard, 2009). Med et ønske om å oppnå informantenes opplevelse vil jeg trekke frem to tradisjoner som i kvalitativ forskning som ligger til grunn for min tolkning; hermeneutisk forståelse og fenomenologisk forståelse.

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forståelseskunst eller forklaringskunst. Det handler om hvordan forståelse og mening er mulig. All forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Hermeneutikk betyr *”læren om tolkning”*. Det sentrale er å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det rent umiddelbare (Dalen, 2008:20).

For hermeneutisk tolkning finnes det ikke et bestemt slutt punkt eller utgangspunkt, den utvikler seg i et videre samspill mellom helhet og del, forsker og tekst samt forskers forforståelse (Dalen, 2008).

Vår forståelse fremstår på bakgrunn av en forforståelse som kan forklares på denne måten; de meninger og oppfatninger vi allerede har i forhold til det fenomenet vi studerer er vår forforståelse (Gilje & Grimen, 2005). Med andre ord må en se på egen rolle og vurdere hvordan vi selv påvirker og preger det vi tolker.

I denne studien handler det om å være bevisst egen rolle og hvordan egne kunnskaper, holdninger og erfaringer kan farge både spørsmål og tolkninger. Jeg ønsker å ha et nært forhold til det jeg undersøker og samtidig ha kunnskaper om hvordan forforståelsen kan være til hjelp under denne prosessen. Det blir derfor viktig å trekke inn forforståelsen som også er farget av teorien som er valgt, slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes egne uttalelser og opplevelse (Dalen, 2008).

Når man skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, må vi starte med visse ideer om hva man ønsker å se etter. Dersom man ikke har ideer før man begynner vil det vi studerer i utgangspunktet ikke ha mening. Fordi en ikke vet hvor en skal rette oppmerksomheten (Gilje & Grimen, 2005).

Fenomenologi er opptatt av fenomener og har til hensikt å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse. I følge Merleau-Ponty (1962) i Kvale (2009) dreier det seg om å beskrive informantens opplevelse så presist og fullstendig som mulig. For eksempel å beskrive fremfor å forklare og analysere (Kvale, 2009). Nærmere bestemt peker dette begrepet på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes virkelighet (Kvale, 2009).

I kvalitativ forskning vil dette bety og forstå sosiale fenomener og beskrive fenomenene. Fenomenene skal beskrives slik de oppleves av informanten, med den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket selv oppfatter (Kvale, 2009).

Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden (Kvale, 2009). Livsverden skiller seg fra vitenskapens verden ved at den forståelsesmessig eller fenomenologisk sett fremstår slik vi umiddelbart oppfatter den. Målet i fenomenologien er å gå ut over de innebygde forutsetningene og å nå informantens livsverden. (Dalen, 2008; Kvale, 2009).

Forskerens refleksjoner spiller en sentral rolle og kan danne grunnlag for forskningen (Thagaard, 2009). Det handler om å forsøke å forstå et annet menneske og se ting på samme måte, dette ønsker jeg å oppnå i min studie (Dalen, 2008). Eller sagt på en annen måte: *”Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han, å se det samme som dette mennesket ser”* (Dalen 2008:20).

3.2 Utvalg

Før selve datainnsamlingen kan skje, er det nødvendig å foreta et utvalg av enheter som skal undersøkes (Ringdal, 2007). De fleste kvalitative studier bærer preg av direkte kontakt mellom forsker og dem som studeres (Thagaard, 2009). Jeg foretok derfor intervjuene med utvalget selv, slik at det kunne være med på å danne godt grunnlag for tolkning av data. Utvalget består av til sammen fem respondenter hvorav to er respektveiledere og tre er rektorer.

Jeg henvendte meg til to Respektveiledere og begge takket ja til å delta i prosjektet og syntes det var et spennende tema. Respektveilederne begynte med respektveiledning i 2007, etter opplæring fra Senter for Atferdsforskning heretter kalt SAF. Respektveilederne er SAF`s forlengede arm. Fire skoler ble forespurt om å delta i prosjektet hvorav den ene takket nei grunnet stor arbeidsbelastning. Nedenfor vil jeg kort presentere de 5 informantene mine og hvor de ulike skolene er i programmet:

Veilederne har vært respektveiledere i to år og veileder de skolene hvor rektor intervjues. Begge har veiledet på flere skoler enn på de som er representert ved de tre rektorene og har ulike erfaringer med ulike skoler.

To av rektorene har deltatt i respekt i to år og er nå kommet til institusjonaliseringsfasen. Den tredje rektoren har deltatt i Respekt i nesten ett år.

Når det gjelder størrelsen på utvalget, er det en retningslinje innenfor kvalitativ metode at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2009). Størrelsen på utvalget til denne studie er relativt lite. Begrunnelsen for at utvalget er av såpass lite omfang, er at hensikten med denne studie er å gi en retningslinje innenfor studiens problemstilling (Dalen, 2008).

I enkelte intervjustudier vil det være hensiktsmessig å anvende mer enn en informantgruppe. Dette fordi det innenfor mange fagområder er viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever situasjonen, noe som åpner for muligheten til å fange opp mangfold og nyanser. To informantgrupper gir store muligheter for å videreutvikle perspektiver gjennom analyse, tolkning og teoriutvikling (Dalen, 2008). Derfor ønsket jeg å se på både veileder og veisøkers opplevelse.

3.3 Datasamling

Etter utforming av problemstilling valgte jeg semistrukturert intervju med intervjuguide (vedlegg 1) som metode for å samle inn data. Dette for å få tilgang til informantenes perspektiver, opplevelser og forståelse av veiledningen knyttet til Respektprogrammet. Et godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser er intervju (Thagaard, 2009).

Semistrukturert intervju valgte jeg av hensyn til egen rolle, informantene og i forhold til problemstillingen. *Med denne intervjuformen ønsker man å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det er semistrukturert – det er verken åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale*” (Kvale, 2009:47).

Dalen (2008) hevder at i prosjekter der man anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Med semistrukturert menes at det er utarbeidet en intervjuguide på forhånd; informanten følges opp gjennom bestemte temaer, ikke nødvendigvis fast rekkefølge og det er åpenhet for digresjon (Kvale, 2009).

Ved at spørsmålene er tenkt ut på forhånd, kan intervjuguiden betraktes som en ramme for samtalen. Dette gir fleksibilitet samtidig som det sikrer at viktige temaer blir tatt opp (Vetlesen, 1996).

Hovedspørsmålene i intervjuguiden dannet to kategorier; veiledning og innovasjonsarbeid. Spørsmålene handlet om veiledningens rolle, implementeringsarbeidet og informantenes opplevelse av veiledning. Videre spørsmål omhandlet muligheter, utfordringer og gjennomføring av veiledningen. For å få frem ekstern veileder og rektorenes opplevelse og tanker gjennom intervjuet, ble åpne spørsmål vektlagt. Begrunnelsen for at intervjuguiden er relativt strukturert, er fordi jeg forholder meg tett til teori. Widerberg (2005) peker på at det er viktig å få frem og følge opp denne personens opplysninger, fortellinger og forståelse av et bestemt tema. Forskeren blir det viktigste verktøyet.

Erfarne forskere forholder seg til en intervjuguide som også har med reliabilitet å gjøre. I og med at jeg er fersk som forsker har jeg vurdert det slik at det vil være mest hensiktsmessig å forholde seg til en nedskrevet intervjuguide. På denne måten kunne jeg forsikre meg om at vesentlige tema som jeg ønsket å få svar på ikke ble utelatt. Jeg var godt forberedt til intervjuene, slik at intervjuene ble utformet som en samtale. Dermed ble samtaleformen benyttet for å få opplysninger om studiens problemstilling.

Etter utarbeidelsen av intervjuguiden foretok jeg et prøveintervju av intervjuguiden. Dette ble gjennomført for å føle på situasjonen og få tilbakemelding på hvordan spørsmålene opplevdes for en annen person. Hensikten er å prøve ut intervjuguiden, men også å prøve seg i intervjurollen. Her kan vi få tilbakemeldinger i forhold til mulige endringer av spørsmål eller væremåte i samtalen, samt muligheter til å prøve ut det tekniske utstyret og hensiktsmessig plassering av dette. De reelle intervjuene ble gjennomført i februar 2010 og varte omtrentlig en time hver.

Alle informantene var godt informert på forhånd om formålet med intervjuet. Anonymitet, frivillighet og mulighet til når som helst å trekke seg, ble formidlet skriftlig i eget informasjonskriv. Samtidig som jeg kort gikk gjennom dette før intervjuet startet.

Intervjusituasjonen var preget av trygghet slik at samtalen blir åpen og avslappet uten at det var riktige svar som skulle komme frem. Intervjuene foregikk etter avtale med informantene på deres arbeidsplasser. Vi var stort sett skjermet mens vi snakket, men i noen intervjuer ble samtalen avbrutt av telefoner. Ellers var det ikke forstyrrelser som gjorde utslag på lydopptakeren.

Datamaterialet er blitt tatt opp på lydopptaker. All intervjumateriale er deretter blitt transkribert. Transkribering er prosessen der man skaper en skriftlig representasjon av tale for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale, 2009). Arbeidet videre er å tolke resultatene som er innsamlet. Transkribering er en tidkrevende anstrengende prosess. Likevel er det en viktig del av databearbeidelsen. Ved å bearbeide materialet på denne måte fikk jeg god kjennskap til materialet.

Alle aksepterte lydopptak, og det så ikke ut til å forstyrre samspillet. I noen intervjuer var det pauser der informanten ba om at jeg skulle gjenta spørsmålet, men for det meste hadde intervjuet form som en samtale med bra veksling mellom at informanten fortalte og at jeg stilte spørsmål eller introduserte nye temaer.

3.4 Analyse

Utgangspunktet for analysen var de transkriberte intervjuene og lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger (Kvale, 2009). Først transkriberte jeg intervjuene til dialekt og deretter sorterte jeg ut grupper med svar jeg ville ta med videre og gjorde disse om til bokmål. Jeg hadde intervjuene og en matrise som inneholdt de viktigste svarene ved siden av meg hele tiden under arbeidet videre. Ved å gjøre det på denne måten hadde jeg hele tiden en god oversikt på svarene fra informantene.

Analyse er den prosess der man ordner data slik at de får en struktur og dermed blir lettere tilgjengelige for tolkning. Thagaard (2009) definerer analysebegrepet som det arbeidet forskeren utfører for å få en forståelse av datamaterialet han har samlet inn. Fenomenologien

og hermeneutikken har dannet utgangspunktet for de valgene jeg har gjort i forbindelse med analysen av intervjumaterialet.

Fenomenologiens konsentrasjon om forståelse av et eller flere aspekt ved spesielle hendelser eller situasjoner (Dalen, 2008; Kvale, 2009) har gitt tanker om hva jeg skulle se på som mest sentralt i informantenes utsagn om veiledning.

Kvale (2009) viser til den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet i hermeneutisk fortolkning gjelder. Denne prosessen har vært at jeg har vekslet mellom å høre på intervjuene og se på de nedskrevne. Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet tolkes forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Denne sirkulariteten ses ikke som en ”ond sirkel”, men snarere som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.

En utfordring her er å komme inn i sirkelen på en god måte. Det var viktig for meg å ha et bevisst forhold til mitt eget ståsted gjennom hele analysen av intervjumaterialet. Min forforståelse eller mine synspunkter skulle ikke være det sentrale i det jeg fikk ut av materialet. Det var informantenes tanker jeg spurte etter i problemstillingen, og det var deres tanker jeg ønsket å få fram i presentasjonen av materialet.

3.5 Etikk

Etiske vurderinger må være en integrert del av en hver forskningsprosess og ikke bare isoleres til deler av arbeidet. I følge Kvale (2009) er en intervjuundersøkelse et moralsk foretakende. Den som foretar intervjuet og informanten, er i et nært samspill med informanten hvor målet er å undersøke hvordan han/hun opplever og forholder seg til ulike personlige forhold. Av den grunn stilles det krav om at all vitenskapelig virksomhet reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2008).

I forkant av min undersøkelse sendte jeg utfylt meldeskjema til NSD for behandling. Der fikk jeg prosjektet godkjent (vedlegg 2). Ved et hvert forskningsprosjekt skal de som deltar informeres og prosjektet skal kun settes i gang etter deltakernes frie og informerte samtykke

(NESH, 2006). Informanter ble først informert om prosjektet skriftlig via brev fra Senterleder ved Senter for atferdsforskning Unni Vere Midthassel.

Det ble informert om at det i denne studien er blitt lagt vekt på at all data skal anonymiseres. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene når resultatene presenteres. Dette handler om at informantenes privatliv skal respekteres (Thagaard, 2009).

Deretter et skriftlig informasjonsskriv fra meg (vedlegg 3). Informantene takket ja til prosjektet ved å sende svar på informasjonsskrivet til meg via mail og vi avtalte tidspunkt for intervju. Ved oppmøte ble det informert om prosjektets bakgrunn, målsetning, og om spørsmålene. Før jeg startet lydopptakeren fortalte jeg om konfidensialitet som innebærer at all informasjon skal behandles konfidensielt og at forskningsmaterialet anonymiseres (NESH, 2006).

Metodisk troverdighet er videre nødvendig, da det handler om å unngå eller minimalisere utilsiktede feil. Et annet vilkår er at den skal være troverdig, eller til å stole på. Her dreier det seg om å unngå utilsiktede feil. Jeg må av den grunn reflektere rundt min rolle og forforståelse, for å kunne skille ut egne ønsker og oppfatninger og benytte informantenes beskrivelser ærlig og så objektivt som mulig.

3.6 Validitet og Reliabilitet

Validitet blir i litteraturen beskrevet som forskningens gyldighet (Dalen, 2008; Kvale, 2009; Thagaard, 2009). Begrepet validitet handler om hvor vidt en studie måler det den faktisk skal måle. Validitet defineres som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke i vanlige ordbøker. En valid uttalelse er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende (Kvale, 2009).

I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale, 2009). Validitet knyttes opp mot sannhet, og i hvilken grad en studie gjenspeiler det sosiale fenomenet som det refereres til (Silvermann, 2001). Validitet er et mer generelt begrep i forhold til reliabilitet. Med det menes at høy reliabilitet/ en troverdig studie er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007).

Thagaard (2009) benytter seg av begrepet bekreftbarhet synonymt med validitet. I følge henne vil bekreftbarhet knyttes opp mot tolkning av resultater, mens troverdighet på den andre side knyttes opp mot fremgangsmåter for utvikling av data.

Bekreftbarhet innebærer at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning. For å vurdere egne tolkninger er det viktig at man som forsker går kritisk gjennom analyse prosessen. Reliabilitet referer til hvor pålitelig målingene er eller om en forsker kan gjennomføre undersøkelsen på nytt, og få de samme resultatene (Ringdal, 2007). Reliabiliteten har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Widerberg, 2005). Dette har sammenheng med om intervjupersonen vil endre sine svar i intervju med en annen forsker (Kvale, 2009).

Høy reliabilitet oppnås når det empiriske grunnlaget ikke inneholder tilfeldige målefeil. Ved kvalitativ forskning knyttes begrepet til om forskningen er utført på en pålitelig måte. I følge Thagaard (2009) må forskeren overbevise leseren om kvaliteten på forskningen. I kvalitative studier derimot er ikke hensikten at forskeren skal være utskiftbar (Widerberg, 2005).

Det kan dessuten i følge Widerberg (2005) heller ikke være helt bestemt på forhånd hva man skal måle. Derimot, og i likhet med kvantitativ forskning skal man som kvalitativ forsker både være pålitelig og saklig. Denzin og Lincoln (1994,2005) i Thagaard (2009) hevder at det kreves en nytenkning rundt begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som egentlig er knyttet mot kvantitativ forskning. Innholdet vil i følge dem ha en annen betydning i kvalitative studier.

Thagaard (2005) og flere andre kvalitative forskere bruker heller begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet synonymt med reliabilitet, validitet og generalisering. All forskning stiller krav om validitet og reliabilitet. Det vil i tillegg stilles spørsmål til hvorvidt det vi finner ut kan anses å være generaliserbart, som handler om resultatene i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale, 2009).

Dalen (2008) er opptatt av at begrepene bør defineres på andre måter og at det er behov for en annen terminologi en det som benyttes i kvantitative studier. Hun argumenterer for at kvalitativ forskning også bør behandle spørsmål som er knyttet til validitet og reliabilitet.

Jeg hadde to sett med ferdigutarbeidede spørsmål som ble stilt: et til veilederne og et til rektorene. Oppklaringsspørsmålene kunne imidlertid ikke defineres på forhånd, da de kom fram i interaksjonen mellom forskeren og informantene.

Når det gjelder studiens reliabilitet/ troverdighet er det blitt lagt vekt på at intervjuene ikke bærer preg av ledende spørsmål, som kan påvirke respondentenes svar (Thagaard, 2009). Svarene skal i størst mulig omfang være respondentenes egne erfaringer og opplevelser. I tillegg har relasjonene til informantene etter mitt skjønn vært preget av åpenhet, noe som øker sjansen for at vesentlig informasjon ikke blir holdt tilbake.

Med tanke på studiens reliabilitet og validitet kan det være både en styrke og en svakhet at jeg i rollen som forsker er utenforstående til utvalget som intervjues. Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, vil man ha et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som det forskes på. Det fordi erfaringene forskeren har i miljøet gir grunnlag for gjenkjennelse. Ulempen kan imidlertid være at tilknytningen til miljøet kan øke faren for at man som forsker kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser (Thagaard, 2009).

I denne studien er det brukt internasjonale og anerkjente teoretiske begreper. Det er en fordel med tanke på studiens begrepsvaliditet. Dermed er internasjonale og anerkjente begreper med på å styrke reliabiliteten i studien som helhet. Betydningen av begrepene vil imidlertid bli linket opp mot studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Reliabiliteten og validiteten styrkes dersom det er flere forskere med å samarbeide om et forskningsprosjekt (Ringdal, 2007). Denne studien er gjennomført av undertegnende. Med fordel kunne man vært flere om prosjektet. Studiens reliabilitet og validitet styrkes likevel ved at prosjektet kontinuerlig har vært under veiledning av Senterleder ved Senter for atferdsforskning i Stavanger, Unni Vere Midthassel.

Med tanke på studiens reliabilitet og validitet, er det en styrke at tolkninger kobles opp mot teori. Det er dessuten blitt lagt vekt på at det skilles mellom data og egne tolkninger. Det kommer i tillegg frem hvordan data er blitt innhentet, noe som er en fordel med tanke på en studies reliabilitet.

Studien består av et relativt lite utvalg. Funnene kan derfor ikke generaliseres, eller bli gitt allmenn gyldighet. På den andre side, da studien er gjort med utgangspunkt i kvalitativ metode, er det blitt foretatt en grundig analyse og tolkning av data som er innhentet.

Resultatene som er blitt tolket, og koblet opp mot teori kan gi lesere en pekepinn om studiens problemstilling: Hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

4. RESULTAT

Mitt fokus i denne studien er hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

I presentasjon av resultatene vil jeg starte med rektorenes beskrivelse av sine mål og sitt arbeid i programmet. Det vil danne et bakteppe for veiledernes og rektorenes beskrivelser av hvilken rolle veiledningen spilte og hva de opplevde som utfordringer og muligheter.

4.1 Skolens arbeid

For å skape endring i skolen forutsettes kompetanseutvikling og endringer av praksis. Dette handler om å knytte praksisendringene til en eller annen form for målsetning (Skogen, 2004). Svarene viser at respondentene jobber aktivt med programmet og har en målrettet innstilling til innovasjonsarbeidet.

Rektor 1 sier at de har voksnes håndheving av Respektreglene som et mål, dette har de jobbet aktivt med fra den dagen de ble en Respektskole. Han har som målsetning at alle de voksne spiller en viktig rolle for at de skal få til denne endringen. Spesielt kan dette være en utfordring når det kommer nye lærere til skolen, han uttalte:

På denne skolen er for eksempel nulltoleranse for banning, en Respektregel. Du skal ikke banne, det betyr at vi som voksne skal slå ned på det. Målet er at alle skal slå ned på samme måte når de hører banning. I tillegg har vi lagt til upassende språkbruk ettersom vi ulikt definerer hva som er banning. Målet vårt er at alle skal reagere likt og det forventes at ingen overser noen hendelser.

Rektor 2 forteller at arbeidet med Respekt var synlig for elevene fra første dag. Som de andre rektorene også fortalte, er gule vester og flere voksne ute i friminuttene tiltak som elevene legger merke til. Samtidig var det gjort synlige endringer på skolen da elevene møtte opp til nytt skoleår. Dette bidro også til at lærerne ble minnet på den endringen de skulle i gang med, han uttalte:

Mål og forventninger på denne skolen er at alle har en tanke om at holdningene ligger i bunn for reglene. Prinsippet i Respekt er å oppnå målbar endring i elevatferd gjennom å utvikle lærernes og ledelsens handlingskompetanse. Spesielt skal vi jobbe mye med å involvere og øke lærernes kompetanse fremover.

For ledelsen på skolen til rektor 3 handler det om å jobbe felles, de har valgt et felles prosjekt for å knytte sammen de ansatte. Samtidig får de et godt argument for å drive skoleutvikling på mange områder. Da han kom til denne skolen hadde han med seg erfaring fra andre skoler som hadde gjennomført utviklingsprogram og han var raskt på banen for å starte med skoleutvikling. Han uttalte:

Vi har som mål å få med alle, det gjelder både lærere og assistenter. Vi ønsker også at foreldrene skal se at dette virker, og at det ikke handler om å ta den som slår først. Siktemålet er derimot at elevene skal lykkes bedre på alle områder.

For å oppsummere kan det sies at rektorene ser nytten og verdien av det arbeidet som gjøres på skolene.

4.2 Rammer

Veilederne peker på at det er viktig å sette av nok tid til veiledning, men at det forekommer ikke ofte nok. Noe som utvalgte sitat under viser til. Veileder 1 uttalte:

Det er ikke faste veiledningsmøter, men vi forsøker å komme tidlig inn, slik at vi kan organisere og bruke veiledning til mer enn det vi gjør i dag. På en skole var det ryddig og strukturerte møter med respektgruppen. Vi prøver å komme i en posisjon der de våger å bruke oss slik at vi kan utfordre dem. Vi håper at de skal få erfaring med å bruke oss å komme i gang på en god måte. Sånn at vi får vist at vi er nyttige samarbeidspartnere for Respekt skolene.

Veileder 2 har mye å fortelle om skolens arbeid, men hun savner noe mer fast og noe å forholde seg til. Det er veldig uklart hvor mye tid rektorene setter av til veiledning og hva de tenker om dette.

En skole hadde jeg møte med en gang per måned når det stod på de to årene. Men det er ikke slik alltid, andre ganger er det veldig tungt å få til å organisere veiledningen. Det handler på ingen måte om at vi ikke er velkomne, for det er vi. I noen tilfeller er det nok forståelsen av hva veiledning er, fordi jeg ikke møter motgang – de søker råd.

Rektorenes svar samsvarer med veilederne og viser at det ikke er faste veiledningsmøter knyttet til prosessene i implementeringsarbeidet.

Rektor 1: *”Veilederne er med på veiledning dersom jeg ber dem om å delta, jeg opplever at de kommer når jeg roper dem inn. Da er de sammen med meg og prosjektgruppen og det er jeg som leder møtene”.*

Rektor 2: *”Veiledningen med de eksterne veilederne kunne nok ha vært mer strukturert en det den er, men det er åpent for refleksjon”.*

Rektor 3: *” Vi hadde ikke faste møter, og veiledningen var organisert på den måten at veileder var sammen med meg og respektgruppen”.*

Svarene viser at informantene har begrenset med veiledning knyttet til arbeidet med gjennomføringen av Respekt og det er relativt lite tid satt av til dette.

Det kan oppsummeres at alle respondentene ser nytten av veiledning. Veilederne mener det er viktig med struktur i forhold til veiledning, men det forekommer ikke på den måten de helst skulle ønske fortalte de.

4.3 Veiledningens rolle i implementeringsarbeidet

Implementering handler om å utvikle ny praksis i skolen. Det er ikke nok å komme med nye ideer, man må også ha en plan for hvordan man vil gjennomføre endringen. Hvor godt den enkelte skole er i stand til å endre eksisterende praksis, har i dette tilfellet også sammenheng med skolens måte å utvikle ny praksis.

Veilederne er opptatt av at de kan være viktige støttespillere og at veiledning kan spille en viktig rolle i implementeringsprosessen. Veileder 1 uttalte:

Jeg tror det er store muligheter og et stort potensial her som ikke er utnyttet. Dette på grunn av at veiledningen fokuserer på andre ting enn implementeringsprosessen. Jeg tror det kan være en mulighet for skolene å bruke veiledning i denne prosessen og jeg har jo tro på at det er nyttig å ha støtte utenfra, litt mer fast hadde vært bra.

Men sier hun:

Jeg tror rektorene er veldig glade for at vi er der for dem, fordi rektorene bekrefter arbeidet vi gjør. Likevel tror jeg at ved å bruke mer tid på veiledning kunne den spilt en større rolle enn det den gjør i denne prosessen.

Veileder 2 fortalte at det er mye å hente dersom veiledningen er organisert, fordi det er skolene som definerer hva de ønsker veiledning på. Halvannen time i måneden hadde vært bra og da kunne en veileder i større grad gått veien sammen med skolen. Dette kommer frem i følgende sitat:

Veiledningens rolle for implementeringen betyr ufattelig mye på grunn av den kjennskapen jeg har til skolene og til systemene. Veiledningen kan være med å danne en basis for å få til en vellykket implementering, vi kunne vært med på å gå i dybden. Denne prosessen er krevende for både rektor og personalet på skolen. Her kunne vi vært med på å se ting som allerede fungerer og gjort dem bevisste på dette, slik at arbeidet ikke føles som merarbeid for lærerne.

En holdning i forhold til det du allerede gjør, kan føre til at arbeidet blir mer systematisk og på en mer konsistent måte fortalte hun: *”Det er jo dette som er spennende, du trenger ikke trylle frem noe nytt - dette budskapet ønsker jeg skal komme frem på en mye tydeligere måte”*.

Rektorene svarte ut fra hvor de er i programmet, men ser ikke på implementeringen som veldig utfordrende fordi det ligger klare føringer i selve programmet for hvordan de skal gjennomføre det. Svarene fra rektorene viser at de også ser at veiledning kan være viktig i implementeringsarbeidet.

Rektor 1 så på veiledningen som viktig under implementeringsprosessen, men opplever at den kunne spilt en større rolle for skolen. Veilederne har gjort jobben sin, men han skulle ønske at veilederne var litt mer pågående. Dette begrunner han med at hverdagen som rektor er travel.

Han sier at det er nyttig å delta i veiledning i en så krevende prosess, for da må han selv reflektere og komme frem til svar og løsninger. Refleksjon spiller en stor rolle i arbeidet på skolen, da det handler om å tenke gjennom og sette ord på ting som skolen gjør. Å reflektere

om praksis, handler om å lære av det man gjør i etterkant. Men noen ganger kan det være greit med et svar på enkelte ting. Dette kommer frem i følgende uttalelse:

I veiledning får du ikke alltid svar, det kommer bare et nytt spørsmål. Veilederne er jo veldig forsiktede. Det er jo helt klart at det må være på denne måten, men av og til hadde det bare vært greit med et svar.

Rektor 2 som er midt i programperioden har tanker om at veiledningen vil ha stor betydning for skolens arbeid i tiden fremover:

Veiledning er viktig i implementeringen og for at den skal være støttende er det viktig at vi kjenner veilederne og det gjør vi heldigvis på denne skolen. Vi kjenner dem fordi de har vært her mye og veiledet i forhold til enkeltsaker.

Rektor 3 fortalte at det er veldig bra veilederne som er knyttet til skolen fungerer som medspillere, og at de har kompetanse på området de skal veilede:

Veiledningen har ikke betydning rent juridisk da skolen er et forvaltningsledd i forvaltningskjeden, men på det moralske har veiledningen vært støttende. I forhold til implementeringen av Respektprogrammet var det fint at de eksterne veilederne var utdannet innenfor dette området før skolen gikk i gang med arbeidet.

Implementeringsarbeid er krevende og rektor opplever at han til tider har mye å gjøre. Da har veilederne også vært til hjelp i situasjoner som har kommet opp mens de er på skolen:

Som rektor opplever jeg at jeg må ta stilling til mange ulike forhold. For eksempel som har med undervisning eller elevers atferd. Dette kan være problematiske situasjoner og det kan komme mange situasjoner på en gang som må tas fortløpende. Dersom veileder er på skolen må de være fleksible og være klar dersom eksempelvis en kontaktlærer trenger råd. Da kan det være en fordel at de kommer med råd som læreren kan bruke umiddelbart eller nøyaktig i den situasjonen den saken oppstår.

Som en oppsummering kan en si at rektorene er positive til ekstern veiledning i implementeringsarbeidet. Det er et godt utgangspunkt. Men hvordan opplever veilederne sin rolle og hva beskriver de som utfordringer og muligheter. For å få en videre forståelse av hva som ligger til grunn for disse opplevelsene stilte jeg spørsmål til hvordan informantene opplever sin rolle.

4.4 Rektors rolle og veiledning

Denne studiens fokus er ekstern veiledning knyttet til Respekt-programmet. Rektor har som skolens leder en viktig rolle i et innovasjonsarbeid. Alle de tre rektorene i min studie påpekte sin rolle i implementeringsprosessen. I tillegg til alt det praktiske arbeidet mente de at det lå i deres rolle som leder å ivareta de ansatte under prosessen. Rektor 1 uttalte: *”Det er jo meg som er driveren, jeg pøser på og driver prosessen fremover. Jeg har mange tette samlinger med ledergruppen som gjør at vi samarbeider om dette. Dersom rektor slipper taket, da dør programmet”*.

I forhold til hans rolle følger det mange oppgaver og han kunne derfor ønske at veilederne trykket han fremover: *”Jeg skulle nok hatt en som pisket meg litt i ryggen”*.

Rektor 2 fortalte også at hans rolle er viktig i arbeidet med implementeringen og han fortalte at rektors rolle handler om å gi og få, også i systematisk veiledning fra eksterne veiledere. Hans skole er midt i programperioden og sammen med inspektør tar han en fast runde i hvert klasserom hver eneste morgen, han ”skygger” klasserommene som han kaller det. Dette betyr at elevene ser ham hver dag. Han sier god morgen til alle lærerne, selvfølgelig uten å forstyrre elevene. Dette ser han på som en viktig del av sin jobb. Med dette signaliserer han at her jobber vi sammen og programmet er viktig for skolen, han uttalte: *”Det faller mye på meg i min rolle å være synlig”*.

Refleksjon veier tungt og de bruker mye tid på refleksjon. Rektor tror at alle kan bli egne aktører gjennom å komme frem til sitt svar, men de må jobbe ut fra en felles forståelse og hans rolle er sentral her. Han sier også at han fokuserer på å ha ”rammer med slark”. Med seg selv som tydelig leder innenfor rammene, blir det ikke for strengt med tanke på systematikk. Ved at de arbeider på denne måten, kan dette ses på som at det er de voksnes holdninger som er utgangspunktet for arbeidet med denne endringen. Skolen arbeider fast med Respekt en tirsdag i måneden, da er det satt av to timer. Rektor fortalte at dette handler om å jobbe konsistent og målet er å få gode, varige holdninger til å sette seg.

Konkrete tiltak som skolen har satt i verk er for eksempel god start, oppstilling, innringingssystem (det ringer alltid to ganger hvor første gang betyr oppstilling og andre gang skal lærer og elever være klar til å starte undervisningen) handler om å få alle voksne til å jobbe konsistent med Respekt.

Rektor 3 fortalte at for å være en Respektskole forplikter dette det voksne miljøet:

Det forplikter det voksne miljøet mest fordi det bidrar til en bedre skoledag for elevene. Dersom jeg er synlig og tydelig i min rolle, får elevene se de praktiske konsekvensene av dette endringsarbeidet. For eksempel blir det en bedre skoledag for dem, fordi de voksnes rolle blir tydeligere og synligere.

Respekt programmet er obligatorisk for alle på skolen og det er viktig at leder formidler dette, man kan ikke velge eller velge bort dette arbeidet. Dette kommer frem i et av tiltakene han som leder organiserte for de ansatte, som i etterkant gav positiv tilbakemelding: *”Lærerne må oppleve endringen som positiv og ettersom man møter ulike utfordringer i arbeidet med mennesker arrangerte jeg sammen med eksterne veiledere et stressmestringskurs som skulle være en faglig styrking for lærerne”*.

For å få tak i hvordan rektorene ser veiledningen som en mulighet ble det stilt spørsmål om dette. Rektor 1 uttalte:

Veiledningen er en støtte og hjelp og derfor kan man se på veiledningen som en mulighet i denne prosessen. Jeg mener at vi implementerer ikke en gang, vi må restarte hele tiden og derfor skulle jeg ønske at veilederne var mer aktive.

Det handler om mer enn å få og svare på spørsmål, i veiledning kan vi også få gode råd som er nyttig under endringen. Rektor 2 uttalte: *”Veiledning under implementering er en mulighet i den grad vi får både råd og veiledning”*.

Rektor 3 ser nytten av veiledernes kompetanse på dette området og uttalte:

Veiledning er en mulighet fordi de kan mye om denne prosessen fra før og er gode på veiledning. Gjennom et godt og nært tillitsforhold får du god veiledning. Det ligger også en mulighet i det at jeg kan ta en telefon dersom jeg lurer på noe.

Det kom frem under intervjuene at rektorene synes at implementeringen hadde gått fint. På spørsmålet om hvilke utfordringer de hadde møtt på svarte samtlige at de ikke hadde møtt på spesielt store utfordringer.

Rektor 1 opplevde at utfordringen med implementeringen var å få alle til å våge og stå i det bråket som skapes når vi griper inn i situasjoner med elevene. Det er utfordrende å få dette til å sette seg på skolen. En annen utfordring er å rekrutterer nye lærere til skolen. Han forteller

at SAF har egne kurs som kan benyttes for nye lærere som trenger mer kunnskap, men det er å sende lærere på disse kursene som er utfordringen.

Rektor 2 ser ikke så mye utfordrende, men at folk slutter opp om endringen, kan være en utfordring. Og som han har nevnt tidligere, er gode rammer med slark innenfor en utfordring å få til å fungere.

Rektor 3 fortalte at nå er de ute av programmet, men han opplevde at implementeringen gikk fint: *”Vi ønsker jo at barna skal lykkes i samfunnet for øvrig og det er jo en del av utfordringen med denne endringen”*.

Teorien viser til at veiledning er samtale mellom to eller flere personer. Det ble stilt spørsmål om hva som kjennetegner en god kommunikasjon. Alle mente at kommunikasjon er viktig i veiledningssammenheng som også kommer frem i rektorenes uttalelser:

Rektor 1 fortalte: *” God kommunikasjon handler om at en må være tydelig og åpen”*.

Rektor 2 uttalte følgende: *”Kommunikasjon er spennende, det handler jo om at man kommuniserer med kroppsspråket i tillegg til det verbale”*.

Rektor 3 uttalte:

God kommunikasjon fremmer et godt følelsesliv, å være klar og tydelig i det man sier er helt klart en fordel. Det handler mye om forståelse, og at den man kommuniserer med mottar budskapet. I forbindelse med veiledning må man kommunisere godt med veileder for at man skal få noe ut av veiledningen.

4.5 Eksterne veiledere om sin rolle

De eksterne veilederne har i følge Respekthåndboken i oppgave å støtte skolen i innovasjonsarbeidet. For å få tak i deres erfaringer knyttet til dette, stilte jeg spørsmål om hvordan de opplever sin rolle som veileder.

Veileder 1 uttrykker at hun har vært opptatt av å få fram at hun ønsker å følge, støtte og utfordre skolen i arbeidet, men er usikker på om skolene har et klart bilde av deres rolle. Hun brukte mye energi på å prøve å komme i posisjon for å veilede, men opplevde at rollen hennes er uklar. Med tanke på Respekt tror hun at fokuset rettes mer mot det praktiske arbeidet med endringen, i tillegg til arbeidet skolene allerede gjør. Hun tenker at skolene ikke har satt opp

veiledning i den grad det hadde vært ønskelig fra veileders side. Hennes opplevelse er at ettersom det er SAF som eier programmet går mye av kontakten fra skolene til SAF, og mindre kontakt direkte til veilederne.

Det har vært vanskelig å komme som veileder på en skole der rollen er tydelig forteller hun. Hennes erfaring slik hun beskriver sin rolle, er at dette har vært et helt grunnleggende problem. Dette fordi hun ikke har oversikt over tiltakene skolene har satt i gang og hun er lite med på forarbeid og planlegging. Likevel tror hun, at hun og de andre som veileder skolene har klart å få frem at de er veiledere som er der for skolen. Samtidig som hun er opptatt av å formidle til skolene at de ønsker å følge, støtte og utfordre dem, hun uttalte:

Min rolle som veileder ja. Jeg har ikke fått til å være veileder. Du skal jo ha en relasjon som veileder og etter det første året prøvde jeg å være veldig tidlig på, blant annet med å stille spørsmål for å komme inn som veileder, men det tok veldig lang tid før jeg fikk komme inn. Jeg tror ikke skolene har lagt opp til fast veiledning og da er det vanskelig å vite hvor mye man skal trykke på.

Veileder 2 har nesten den samme oppfattelse av sin rolle. Hun sier for eksempel at hennes rolle som veileder ikke er tydelig og det blir brukt lite tid på veiledning. I følgende sitat kommer hennes opplevelse av veilederrollen frem:

Jeg føler ikke jeg har legitimitet til å utøve rollen som ekstern veileder, i og med at skolene henvender seg til SAF og unngår å bruke oss som støttespillere og som hjelp i arbeidet. Dette er frustrerende. Jeg sitter på mye kompetanse og kommunen har lagt inn mye penger på å gi oss utdanning i veiledning. Jeg får ikke brukt denne kompetansen, fordi jeg tror begrepet veiledning ofte ses på som rådgivning. Og det får skolene hos SAF, som eier programmet.

Veileder 2 er tydelig på at de ikke har legitimitet i forhold til SAF og får ikke kommet skikkelig inn i veilederrollen slik at de får gitt den veiledning som er nødvendig for at mange skoler skal lykkes: *”Skolene kunne hatt god nytte av den kompetansen vi sitter på sier hun. Vi kan støtte dem i arbeidet, bekrefte og se med øyne utenfra”*.

For å gjennomføre veiledning nevnte begge veilederne at det var viktig med en god relasjon i bunn. I tillegg vil det være av betydning å nevne kommunikasjon i denne forbindelse. For å få tak i deres tanker om dette, stilte jeg spørsmål om hva de mente kjennetegnet en god kommunikasjon.

Veileder 2 viser til et eksempel fra en høst der hun skulle gjøre ting annerledes: *”Denne gangen har jeg sjansen, nå skal jeg gjøre de riktige tingene”*.

Hun var tidlig inne og inviterte seg selv med, deltok på igangsetting av Respektgruppen og ble presentert på skolen. Hun var med på deres tankegang og fikk komme med innspill. I tillegg deltok hun på gruppearbeid før oppstart og skulle få følge denne skolen gjennom prosessene. Dette førte til at hun fikk god relasjon til rektor, noe hun var veldig glad for. På dette tidspunktet tenkte hun at det er på denne måten jeg vil at min rolle som veileder skal være. Her fikk hun tid til å bygge relasjon til rektor og kommuniserte godt med han.

Dagen for oppstart nærmet seg og hun hørte ingen ting, tiden gikk og alle de gode planene hun hadde sammen med rektor, de kom ikke i gang: *”Dette forundrer meg, fordi teoretisk sett i all undervisning også i implementeringen av Respektprogrammet så ligger det prinsipielt veiledning gjennom programmet”* uttalte hun.

Hun hadde brukt mye tid på å forberede seg, for at det skulle bli gjort på riktig måte denne gangen. Et sted på veien stoppet det også denne gang. I dette tilfellet var alt planlagt, men det var ikke snakket om hva veiledningen skulle innebære. For eksempel som å bli kjent med veiledningens innhold, muligheter og hva samarbeidet innebærer som er viktig i veiledning.

Veilederne fortalte at det ligger muligheter i veiledningen. De sitter på mye kompetanse om veiledning og den kunne skolene hatt god nytte av. Veileder 1 fortalte at hennes erfaring er at på de veiledningene hun har vært med på, er det blitt gjort mye bra.

Det kom frem i intervjuene at det må være rom for å stille spørsmål, det må være satt av nok tid og de som hører på må ha tålmodighet for at det skal kunne skje en god kommunikasjon. Begge veilederne sier også at refleksjon er viktig, en må kunne reflektere over ting som blir sagt. Veileder 1 fortalte at møtene hun har hatt med rektor, har vært preget av en god kommunikasjon. For eksempel har det blitt reflektert over ting som er tatt opp, og hun har hatt innflytelse før rektor har tatt en beslutning. Veileder 2 uttaler:

Når det først har vært møte med rektor, har kommunikasjonen vært god. Samtalene har vært åpne, og hyggelige og rektorene er dyktige i jobben de gjør i denne prosessen samtidig som de får til veldig mye.

En mulighet er at de er på skolene og kjenner både rektorene og personalet godt. De kommuniserer godt med rektor og de viser til at de bruker mye tid på å forberede seg til

veiledning. Samtidig er en tredje mulighet at de har stort pågangsmot og de ønsker et godt samarbeid med skolene. Her ligger det muligheter i form av at de ønsker å bruke den kompetansen de sitter på.

Veileder 2 forteller i følgende sitat om, hvordan veiledningen kunne vært en mulighet for det arbeidet skolene gjør:

Dersom veiledningen hadde fått mer plass, kunne den vært en mulighet i form av at vi som eksterne veiledere kan være aktive deltakere, støttespillere og utfordrere. For å kunne utfordre dem trenger vi en god relasjon i bunn. Med en god relasjon i bunn kunne vi i større grad utfordret dem.

4.6 Skoleforskjeller

Begge veilederne fortalte at det er forskjeller på de ulike skolene de veileder. En av veilederne har veiledet på tre skoler de to siste årene, hvorav to av dem nå er kommet til institusjonaliseringen. Den andre veilederen har veiledet på to skoler de to siste årene og opplever at det er ulikt hvor mye skolene tar kontakt og ønsker veiledning.

Veilederne fikk spørsmål om skoleforskjeller når det gjelder skolenes syn på veiledning av implementeringsarbeidet. Veileder 1 fortalte at det er forskjeller på skolene, spesielt dette med hva de forventer av veiledningen:

Ja, det er forskjeller på skolene både når det gjelder veiledning og hvordan de gjennomfører programmet. Noen skoler har nytte av veiledningen i forbindelse med oppstart spesielt. Men det kommer an på hvor mye de inviterer oss, hva de forventer av veiledningen. Samtidig er det store forskjeller når det gjelder å svare på våre mailer og kontakt.

Veileder 2: ” *Ja det er forskjell fra skole til skole, igjen vil jeg si at det kommer an på hva rektor tenker om veiledning.* Hun fortalte at det er skoleforskjeller både når det gjelder implementering og gjennomføring av veiledning. På noen skoler veileder hun ikke rektor, mens på en annen skole er hun deltaker i den veiledningen rektor gir ledergruppen. Andre ganger får hun en halv time til gruppeveiledning med ledergruppen. Noe hun mener er for liten tid, dersom hun skal kunne gi god veiledning.

Begge veilederne opplevde at det er forskjell på hvordan de opplever sin rolle på de ulike skolene. Dette på grunn av at skolene har ulik oppfattning av veiledning og som nevnt tidligere handler dette om deres legitimitet. Veileder 2 uttalte: *”Rollen oppleves veldig forskjellig fra skole til skole. Ja, hvorfor? Det kommer helt an på hva veiledning betyr for skolens personale”*.

Det kommer frem i resultatene at veiledning spiller en sentral rolle når et nytt program skal implementeres på en skole. Veilederne ser på veilederrollen som krevende, men de fortalte at de er villige til å se muligheter, være kreative og de har kompetanse på dette området som de ønsker å bruke.

I forbindelse med respektprogrammet opprettes det en prosjektgruppe på hver skole, det kom frem i resultatene at denne gruppa ledes av rektor. Rektorene fortalte at det ligger muligheter i veiledningen, men at de godt kunne fått mer veiledning.

5. DRØFTING

Målet med denne studien var å fokusere på veiledningens rolle og å identifisere noen utfordringer og muligheter i veiledning av implementering av Respektprogrammet. Denne veiledningen ivaretas av eksterne veiledere som har fått opplæring for dette. Veiledningen ivaretas ved at veileder har møter med prosjektgruppen (Respektgruppen) på den enkelte skole, og denne prosjektgruppen ledes av rektor. På bakgrunn av resultatene vil jeg nå drøfte noen tema som trer frem som særlig interessante.

5.1 Implementeringsarbeidet – fokus for veiledningen

Som leder har rektor ansvar for implementeringsarbeidet på sin skole. Veileders oppgave gjennom sin veiledning er å være en hjelp i dette arbeidet.

Alle rektorene var opptatt av å fortelle om arbeidet de gjorde, og de beskrev skolene sine som aktive og målrettet. De to veilederne bekreftet også at skolene gjorde mye godt arbeid. Både rektorer og veiledere nevner behov for prosessveiledning. Imidlertid kan det å veilede på prosess bli ganske abstrakt, og både rektorer og veiledere var lite konkrete for hva en prosessveiledning kunne inneholde. Det vil være nødvendig å identifisere noen tema for en slik prosessveiledning, og i Respektprogrammet kan det være aktuelt å tenke på de fire sentrale prinsippene.

5.1.1 Programmets sentrale prinsipp

Respektprogrammets fire sentrale prinsipp *konsistens, autoritative voksne, bredde og kontinuitet* må alle omsettes til handling i implementeringsarbeid. De kunne alle vært tema for veiledning. Tema for veiledningen kunne være skolenes forståelse og oppfølging av disse prinsippene.

Videre vektlegges målrettede tiltak som bidrar til at arbeidet får en konsistens og kontinuitet gjennom den toårige programperioden. Det er grunn til å tro at dette er bakgrunnen for at Respekt-programmet har god effekt, på andre typer problematferd i tillegg til mobbing (Ertesvåg & Roland, 2007).

Gjennom å utvikle en felles forståelse i voksenmiljøet, fremmes et konsistent kollegium på skolen som er viktig under implementeringen av programmet. En oppnår mye bedre resultater når arbeidet er konsistent og samtidig vevd inn i skolens vanlige virksomhet.

På kort og på lang sikt blir virkningen bedre når det er konsistens både mellom de voksne og mellom små og store tiltak. Rektorene beskriver hvordan de legger vekt på at tiltakene på skolen er laget for alle, slik at alle kan jobbe med dem på sin måte. Ettersom Respektprogrammet har som mål å bli en del av skolens kultur vil jeg vise til en Britisk undersøkelse som Stålsett (2009) refererer til; de fant at det er *egenskapene* ved den enkelte skole som organisasjon som gir signifikante forskjeller. Dette gjelder både faglige prestasjoner og atferden i skolen.

Ved alle de tre skolene viste det seg at konsistens og hvordan det kom til syne var et sentralt tema i implementeringsarbeidet. En av rektorene synliggjorde dette ved å peke på at denne skolen hadde omgjort regler de hadde tidligere og kaller disse nå for Respekt regler. Dette er regler som de voksne skal være bevisste på, det vil si at alle voksne skal reagere likt, enten det er assistent, lærer, inspektør eller rektor som for eksempel ser en situasjon. På denne måten mener rektor at skolen kan redusere den uønskede atferden som er et av målene med endringsarbeidet.

I et skoleomfattende endringsarbeid vil det være nødvendig å arbeide med skolens strukturer som for eksempel regler, rutiner og ferdigheter hos personalet (Stoll, 1999). Et mulig tema for veiledning kunne da være, hvordan en skaper en slik kollektiv orientering som jo krever en kollektiv forpliktelse som kollegiet kanskje ikke er vant til. Bevisstgjøring av hva en gjør for å få noe til å fungere, vil være viktig for videre utvikling.

En av rektorene la vekt på behovet for slark innenfor de rammene skolen har blitt enige om. Lærerne skal ha en viss frihet innenfor de gitte rammene, og han har tanker om at holdningene skal ligge i bunn av selve utførelsen av programmet. Da kunne det være aktuelt å drøfte hva rektoren mener med slark og om det er likt forstått av alle.

Tydlig ledelse kan innebære stor grad av slark og rammene var for stramme før, da skolen fulgte årshjul. Ved å jobbe på denne måten forteller rektor at skolen på en måte innhenter virkeligheten. De jobber jevnlig med at det ikke skal være for streng systematikk og forsøker å organisere dette på en grei måte.

En måte han arbeider med å skape gode holdninger er for eksempel når de fokuserer på å få en god start på dagen. Han har en formening om at tema som dette tas opp i hans personalgruppe, og han bruker mye tid på at hans personale skal reflektere over saker som dette. Refleksjon veier tungt forteller en rektor og de bruker mye tid på refleksjon. Han forteller at alle kan bli egne aktører å komme frem til sitt svar, men de må jobbe ut fra en felles forståelse – her jobber vi med respekt. Det viktig at alle vet hva dette innebærer dersom de skal være konsistente. Mange ulike betydninger kan gi ulik praksis. Veileder kunne i veiledning tatt opp temaet konsistens. Hun kunne spurt Respektgruppa hva de legger i begrepet konsistens.

Et annet tema hun kunne tatt opp er hvordan konsistens viser seg på skolen. Hun kunne videre spurt hva som er utfordringene med å få hele kollegiet til å spille sammen/ være konsistente. Det ville oppfordret dem til å se seg selv utenfra og reflektere over situasjonen.

For en annen rektor var dette også et tema. Han hadde foretatt noen endringer på skolen som lærere og rektor sammen har kommet frem til. På denne skolen jobber de sammen og kan ikke velge eller velge bort arbeidet med Respekt. Utover det står lærerne fritt til å velge hvordan de vil gjøre hos seg i sitt klasserom forteller han. Systemorientert innovasjonsteori (Fullan, 2001; Skogen, 2004) legger vekt på at alle deltakerne spiller en rolle, det vil si at de er delaktige i arbeidet. Et veiledningstema ved denne skolen kunne være balansen mellom de kollektive beslutningene og den individuelle handlingsfriheten.

5.1.2 Eierforhold

Å lede en skole gjennom en så stor endringsprosess som Respekt programmet er, handler etter min oppfatning om å finne en balanse. Rektorene skal drive programmet samtidig som de skal opprettholde de ansattes interesse for endringen. Forskning viser til at lærere blir sterkere involverte i programmet når rektor er aktiv (U. V. Midthassel, 2004; U.V. Midthassel & Bru, 2001).

Fullan (2001) hevder at et manglende eierforhold kan føre til liten forståelse for arbeidet, sabotering eller likegyldighet. Han hevder at en kombinasjon av ”top- down ” og ”bottom-up” tenkning i innovasjonen vil kunne gi et grunnlag for utvikling av eierforhold. Samtidig vil også det forskningsbaserte faglige perspektiv bli ivaretatt.

Alle rektorene i denne studien understreker betydningen av at alle voksne er aktivt med i endringsarbeidet. Dette mener jeg også er i tråd med det Fullan (2001) sier om at alles innsats er viktig for å få til en vellykket innovasjonsprosess. Skogen (2004) sier at eierforholdet er noe man må jobbe med under hele prosessen, det er ikke nok bare i begynnelsen. Et aktuelt veiledningstema vil derfor kunne være de ansattes involvering og engasjement i implementeringsarbeidet.

Eierforhold utvikles gradvis i en prosess og på alle skolene var det laget planer for hvordan de ønsker å arbeide med ideene og tiltakene som skal prøves ut. Dette kom frem fordi rektorene blant annet fortalte om den tilliten de hadde til sine kolleger som er involverte i det som skal gjennomføres. Larsen (2005) understreker at tilstedeværelse av faktorer som læreres forpliktelse, rektors støtte og tilstrekkelige resurser i seg selv, ikke er tilstrekkelig. Det er faktorenes samspill og hvordan de er formidlet gjennom rektors utøvelse av ledelses- og administrasjonsstrategier, som gir en forståelse av hvordan man lykkes i implementering og varig endring.

Dalin (1994) er også opptatt av at fornyelse ikke utelukkende fører til forbedring for alle, og det vil være like viktig å forstå hvem som profiterer på fornyelsen. I arbeidet med å få en felles forståelse blant de voksne viste rektorene at dette var viktig og derfor brukte de tid på å legge til rette for gode dialoger, åpenhet og et godt miljø. Måten rektorene gjorde dette på bidrar til å ivareta og skape et godt eierforhold, fordi ansatte som opplever at de har et eierforhold til programmet også vil legge mer vekt på å bidra til konsistens.

5.2 Ufordringer i veiledningen

Veiledning handler om å utvikle kunnskaper (Gjems, 2001; Skagen, 2004). Både den som veileder og den som søker veiledning vil møte utfordringer i forhold til å tilegne seg kunnskap og lære seg til å bli god på veiledning.

Systemteorien legger vekt på samspill, deltakerne må føle at de blir verdsatt og tatt hensyn til slik at de blir motivert til læring. Dersom man skal ha felles forståelse av veiledning vil godt samarbeid som skaper handling være en forutsetning (Gjems, 2001).

5.2.1 Uklar rolle – uklare forventninger

Problemer er ikke til å unngå, men vi kan ikke lære eller lykkes uten problemene. I følge Fullan (2001) er endring en utfordring som krever energi for å lykkes. Problemer i denne sammenheng er ensbetydende med barrierer i en innovasjonsprosess, og å se det positive med problemer er en måte å se at konflikter som essensielle i enhver suksessfylt endringsprosess. Dalin (1994) snakker som nevnt tidligere om fire barrierer; makt, verdier, psykologiske og praktiske. Verdibarrierene omhandler hvilke verdier endringen handler om og, om disse verdiene er forskjellige fra den praksis som utøves i dag, og om personalet er enig i disse verdiene. Jeg vil nå se på de barrierer som er aktuelle for denne studien.

Maktbarrierer refererer til om det er klarhet i oppgaver, roller og ansvar i forhold til utviklingsarbeidet, og i intervjuene med veilederne kom det tydelig frem at det mangler klare definisjoner på roller. En av veilederne fortalte at hun ikke gir mye veiledning på prosessene i innovasjonsarbeidet, fordi mye av tiden går med til veiledning i forbindelse med enkeltsaker.

Praktiske barrierer defineres som tid, ressurser og system. Rektorene opplever tidspress og tidsbruken skal fordeles i forhold til organisasjonen, lærere og andre medarbeidere. Dette kan være en motstandsfaktor for veiledningen. Det kommer frem i resultatene at det ikke finnes noe klart rammeverk for veiledningen. Det er ikke satt opp noen form for plan på når og hvor veiledningen skal foregå. Hadde et rammeverk for veiledningen vært en mulighet fremfor en utfordring i denne forbindelse? Endring kan skape unødvendig kaos, og i endringsarbeid er det viktig å leve med det uferdige. Derfor må energi og krefter ledes mot kreativt arbeid, ikke mot unødvendig rot.

Når en av veilederne påpekte hvordan hun kunne tenke seg å være med på å se og sette ord på det skolene allerede gjør slik at endringen ikke skal oppleves som merarbeid, viser hun hvordan hun er klar på å møte skolen der de er for å hjelpe dem videre. Veiledning er en læreprosess for å skape mening og alternative muligheter for å utføre praksis. Et mål i systemteoretisk veiledning er å se sammenhenger mellom teori og praksis (Gjems, 2001; Tveiten, 2008).

Å reflektere henspiller seg på å kaste tilbake, eller å kaste lys over det som skjedde (Stålsett, 2009). Schön (1983) vektlegger refleksjon relatert til egen praksis. Ved å tenke over praksis på denne måten, kan kunnskap anvendes og eventuelt settes i en ny sammenheng.

Veiledning er ikke terapi, men handler om å utvikle kunnskaper (Gjems, 2001; Skagen, 2004). Både den som veileder og den som søker veiledning vil møte utfordringer i forhold til å tilegne seg kunnskap og lære seg til å bli god på veiledning. En av veilederne påpekte at hun som veileder ikke skal opptre som en bedreviter som skal påføre andre forandringer, men komme med spørsmål som kan danne grunnlag for handlinger.

Systemteoretisk tenkning er en læreprosess der deltakerne anvender både intellekt og følelser for å utvikle kompetanse. I systemisk tenkning handler det om at veiledning er frivillig. Deltakerne skal være trygge i situasjonen og gode relasjoner et er utgangspunkt for god veiledning (Gjems, 2001).

To av rektorene kunne godt hatt mer veiledning og en av dem fortalte at dersom han kunne velge, hadde han hatt ukentlig kontakt med veileder. Den tredje rektoren fortalte at han og prosjektgruppen får veiledning sammen, men han ønsket mer veiledning i forhold til sitt arbeid. I litteraturen vises det til at en møteplan er viktig i systemteoretisk veiledning (Gjems, 2001).

Det er frustrerende for veilederne at de ikke veileder mer enn de gjør. Begge veilederne vet noe om implementering, forarbeid, gjennomføring og ikke minst etterarbeid. De nevner begge at en så stor endring krever mye av de ansatte, og her ligger det en utfordring fordi de ikke har fått anledning til å hjelpe med å sette ting i system. De kunne sammen med rektor ha fokus på sentrale grunnleggende ting med sine øyne utenfra. For eksempel kan de ha et blikk på her og nå perspektivet, da det kan bidra til å åpne for videreutvikling og for handling, slik en sak forstås i lys av nåtid. Veiledning er kompetanseutvikling med utgangspunkt i behov for handling og kompetanse (Gjems, 2001)

Ekstern veiledning er i følge Respekt grunnbok en del av endringsarbeidet og veilederne opplever at det brukes mye krefter på å komme i gang med veiledning. Dersom det hadde vært avklart hvordan veilederne forventes å utøve sin rolle, kunne kanskje dette bidratt til å gi bedre betingelser for både dem selv og rektor i sin rolle som mottaker av veiledning.

En veileder vil være på utkikk etter noen holdepunkter for sin veiledning og før veiledningen startet opp vil det være viktig å få god kontakt med veisøker. Det første en veileder kan gjøre er å innstille seg på møtet med den/ de som skal få veiledning ("turning in"). Målet med dette er å skape en arbeidsrelasjon mellom veileder og veisøker. Alle har vi vår egen væremåte, personlighet, bakgrunn, verdier og holdninger som vi tar med oss i møtet med andre

mennesker. For å gå inn i rollen som veileder og etablere en positiv arbeidsrelasjon er en mulighet å forberede seg på interaksjon med veisøker (Stålsett, 2009).

Stålsett (2008) viser til Lawrence Shulman som sier at vi trenger å lære mer om oss selv i profesjonell sammenheng. Det handler om å finne frem til hvordan vi kan bruke oss selv i søken på å fungere profesjonelt. Vi feiler underveis og lærer av feilene våre. Selv om vi gjør en vanskelig jobb, er ønsket å gjøre det beste vi kan.

Å skape en kontrakt i denne sammenheng for eksempel en muntlig samtale kan handle om hva det er som skal skje i denne arbeidsrelasjonen mellom ekstern veileder og rektor. Det handler om å bygge rammer og strukturer for veiledningen. Veileder og veisøker kan være usikre i forhold til sine roller og hva som forventes av dem. Å avklare formål og egen rolle vil bidra med å utvikle en god relasjon og utvikle tillit. Begges interesser skal ivaretas og danne referanseramme for arbeidet videre. ”*Relasjonen vokser med andre ord ut av arbeidet, den går ikke forut for det*” Shulman (2003) i Stålsett (2008:59).

Gjennomføringen av programmet er avgjørende for resultatet, og forskningslitteraturen (Fullan, 2001) understreker at måten prosjektet er initiert og hvordan skolen arbeider er viktig. Veilederne sier at de bruker mye tid på å prøve å komme inn som veiledere. Den ene veilederens beskrivelser av hvordan hun prøvde å komme på banen overfor skolen, innbefattet systematisk relasjonsbygging med rektor. Hun viste hvor vanskelig dette kan være og hvor mye tid som går med til forberedelse.

På skolene har rektor faste møter med Respektgruppen og de arbeider mye med Respekt, men veilederne er ikke så ofte med. I Respekt skal veileder veilede respektgruppen, hva er rektors rolle? Kommer det tydelig nok frem i oppskriften til Respekt hvilken rolle rektor skal ha i forhold til ekstern veileder?

Som veileder utvikler man sin egen stil, og rollen som ekstern veileder blir formet i møtet med skolen. Her blir rollene dannet med utgangspunkt i lite veiledning, og ofte gis veiledningen av rektor, med veileder som deltaker. I tilfeller som dette vil det være vanskelig for rektor å komme i posisjon til å delta i veiledning. Å utvikle en rolle for både rektor og veileder kan bli vanskelig for eksempel på grunn av at veiledningen faller bort, den har ikke faste tidspunkter og den blir ikke gjennomført jevnlig.

I følge Tveiten (2008) må veilederen være oppmerksom på egen funksjon som rollemodell, fordi det skapes forventninger til veilederrollen gjennom måten veilederen ivaretar sin

funksjon på. I veiledningssammenheng vil det nok være nyttig å skape et klima som fremmer veiledningens hensikt, dette kan for eksempel gjøres ved å avklare forventninger i forhold til roller. En mulighet er å være tydelige på hva veiledningen skal brukes til, med andre ord skille prosessveiledning fra veiledning i enkeltsaker. Hva er ekstern veiledning for rektor? Hvordan kommuniseres det om veiledningen? Hva ønsker de å oppnå med veiledningen? Hvordan ønsker de å ha det på møtene?

5.2.2 Uklare rammer

Veiledning foregår mellom to eller flere personer, og skjer gjennom samtaler om tema som er hentet fra deltakernes hverdag (Skagen, 2000, Gjems, 2001, Tveiten, 2008). Et nøkkelbegrep er at systemteoretisk veiledning foregår i en definert ramme av tid, sted og roller. Man har avtalt at det er veiledning og de involverte vet det.

Veilederne har klart for seg hvordan de ønsker at sin rolle skal være og rektorene sier de ser nytten av veiledning. Med utgangspunkt i dette tror jeg utfordringen ligger i et manglende rammeverk for selve veiledningssettingen.

Det kan være relevant å stille dette spørsmålet når en som veileder opplever at veiledningsmøter blir avlyst fordi andre og mer viktige ting dukker opp. Dette var noe den ene rektoren pekte på. Det står kanskje noe i kontrast til at alle rektorene mente at de hadde nytte av veiledningen og at de hadde ønsket mer.

En av rektorene mente sågar at veileder burde stått mer på for å skaffe seg en pådriverrolle. Det er noe uklart hva som legges i en pådriverrolle. Det er kanskje også noe uklart hva slags veiledning rektor ønsker og mener kan være en hjelp. Veiledning er et samlebegrep (Skagen, 2004) og selve begrepet kan også omhandle andre metoder med læringsformål, for eksempel rådgivning (Tveiten, 2008).

Ofte er det råd rektorene vil ha sier veilederne, men da kontakter de SAF og der får de svar på det de lurer på. Kunne veiledningen i større grad vært en mulighet dersom veilederne hadde fått økt legitimitet som veiledere? En av veilederne fortalte at hun har erfart at de har prøvd ulike tilnærminger, uten å lykkes.

En av rektorene fortalte at veiledningen kunne nok ha vært mer strukturert en det den er, men det er åpent for refleksjon på disse møtene. Dette kan innebære at dag og tid er satt av på forhånd, og dermed ble det stilt et oppfølgingsspørsmål som bekreftet at det ikke er satt opp noen plan for dette. Det er ikke på noen av skolene satt av faste tider til veiledning. De har møter noen ganger, men veilederne ser at det ligger muligheter i veiledningen som ikke blir brukt. Selv om det kan oppleves at man ikke har kommet frem til nye løsninger gjennom veiledningen, er det viktig å tenke på den betydningen refleksjon har.

Refleksjonen forsetter etter veiledning og det kan oppdages i etterkant at veiledningen har bidratt til bevisstgjøring og nye muligheter. Målet med refleksjon er å se sammenheng mellom praksis og teori, samtidig som man tenker over det vi gjør. Schön (1983) hevder at vi gjennom refleksjon lærer av egne feil.

I en travel skolehverdag er handlingstvungen stor. Det er liten tid til å reflektere over det man skulle ha gjort, fortalte en av rektorene. Han opplevde at det er mange ting å ta hensyn til i sin hverdag, og situasjonene er ulike og noen må tas fortløpende. I situasjoner som dette forteller rektor at det kunne vært greit med råd fra de eksterne veilederne. En ekstern veileder kan bidra med nye perspektiver som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet. Med dette viser rektor til at han ser veiledning som en mulighet i forhold til lærerne, men det er noe uklart hvordan han ser på veiledningens rammer knyttet til prosessveiledning.

5.3 Veiledningens muligheter

I systemteorien kan veiledning ses på som et redskap for å ta vare på og videreutvikle egen kompetanse (Gjems, 2001). Den tydeligste muligheten ligger i at både veiledere og rektorer er positive til veiledning av prosessen. En annen mulighet er at rektorene har tillit til veiledernes kompetanse i å veilede.

Begge parter er positive og ønsker mer veiledning. Det gir muligheter, men det er noen forutsetninger som kan være spennende å se på; lik forståelse og tid. Veilederne viser i resultatene til at de bruker mye tid på å forberede seg til veiledning, noe som indikerer at de er veiledere som ønsker å få dette til.

En veileder skal ha faglig kompetanse for å utøve veiledning på det området rektor har behov for (Skagen, 2004). Dette har veilederne gjennom sin utdanning, samtidig som de har støtte på kommunenivå. Men det er ikke skarpe skillelinjer mellom rollene, noe som kommer frem

under intervjuene. Ofte er det rektor som gir veiledning til respektgruppene og veileder er deltaker eller får litt tid til å gi gruppeveiledning, en mulighet hadde vært å avklare roller og forventninger.

5.3.1 Positive holdninger

Både rektorene og veilederne er positive til veiledningen, og det vil jeg se som en mulighet. Gjennom deres svar kommer det tydelig frem at de ser på veiledning som nyttig i endringsarbeidet. Det kom frem i resultatene at møter faller bort på grunn av andre ting. En mulighet kunne da vært å snakke om hva rektor ønsker å bruke sin tid på.

Skolene er forskjellige og hver av dem vil være i ulike situasjoner. En mulighet for å snakke om forståelse av veiledning til rektor kan være gjennom mer fokus på hva som er rektors mål med veiledningen. Gjems (2001) hevder at det i systemteoretisk veiledning er viktig å avklare mål med veiledningen. Hvor mye tid det er tenkt skal gå med til dette? For eksempel vil det å møte på tiden og være forberedt, signalisere veiledningens viktighet og være en mulighet i forbindelse med veiledning (Gjems, 2001; Ulleberg, 2009).

Det er rektor selv som definerer hva som er viktig i hans arbeid. Ved å sette ord på hvorfor de mener at veiledningen er en mulighet, kan det bidra til at tiden som er satt av til veiledning faktisk går med til veiledning og ikke faller bort. I systemteorien er relasjoner et viktig begrep, vi kan si at vi lærer i relasjon til andre. Relasjonen mellom veileder og rektor har med tillit og kontakt å gjøre. Veiledning bygger på den enkelte deltakers forutsetninger og er både prosess- og erfaringsbasert. Det handler om å få tid og rom til ettertanke og nytenkning sammen med andre som bryr seg og er interessert (Gjems, 2001).

I systemteoretisk teori er det samarbeidet mellom menneskene og handling som driver et system fremover (Gjems, 2001). Det var spesielt ett svar som stakk seg ut i intervjuene under spørsmålet om muligheter. Dersom veiledningen hadde fått mer plass, kunne den vært en mulighet i form av at de som eksterne veiledere kan være aktive deltakere, støttespillere og utfordrere fortalte en av veilederne. Her kommer det frem at hun ønsker å bruke den kunnskapen hun har. Det at veiledning er et tiltak i Respekt gir muligheter, men kommer dette tydelig nok frem?

På alle måter ligger det til rette for å drive veiledning i en trygg atmosfære siden veilederne kjenner skolene så godt som de gjør. Hadde det vært fast tid for veiledning på disse tre

skolene, ville det kunnet påvirket veiledningen positivt. Blant annet på grunn av at de har utdanning som veiledere, erfaring og støtte på kommunenivå.

En god relasjon må bære preg av et ønske om å delta i veiledningen (Gjems, 2001).

Veilederne har mange tanker om hvordan de ønsker å utøve sin rolle. I veiledning ville en fin måte å fokusere på relasjonen være metakommunikasjon. Det handler om å snakke om det som gjøres i praksis (Ulleberg, 2009). For eksempel som en av veilederne fortalte kan hun være med å se ting som skolen allerede er gode til og sette ord på det.

Systemteoretisk veiledning beskrives som en samtale (Gjems, 2001). Kommunikasjon om det praktiske og hva veiledningen skal brukes til, kan være nyttig å avklare i forhold til forventninger. I følge Bateson i Ulleberg (2009) forsøker vi å forstå virkeligheten. Det kommer frem i resultatene at mye ligger til rette for god kommunikasjon ettersom skolen og veilederne allerede har et godt samarbeid. Denne kommunikasjonen kan være en mulighet ettersom den allerede har bidratt til å skapes en kultur for samhandling mellom veileder og skolene.

5.3.2 Skolens behov for råd

I systemisk veiledning er det hovedsakelig veisøker som skal komme frem til svar selv, med hjelp fra veileder. Der er derfor viktig at en veileder behersker kommunikasjon i forskjellige prosesser, og en autoritær veileder står ikke særlig høyt i kurs innenfor denne veiledningsmodellen. Det er prosess og samspill som fører til målet og veilederen skal ikke undervise, men delta. Her skal altså veilederen lede veisøker inn i sine perspektiver. Den ene rektoren var tydelig på at det måtte være på denne måten i veiledning, men at det hadde vært greit med råd noen ganger.

I litteraturen vises det til at det er plass til råd i veiledning og den som veiledes kan ha behov for råd noen ganger (Tveiten, 2008). Skillet mellom rådgivning og veiledning er ikke tydelig, men den som veiledes kan ha behov for råd. Dette innebærer at veilederen forteller veisøker hvordan han/ hun kan tenke eller gjøre. Utfordringen med å gi råd kan være at muligheten for og selv komme frem til løsninger og ideer blir redusert. Et mulig tema for veiledning kan da være, hvor stram definisjon er det ønskelig å ha på veiledningen? Dermed handler det imidlertid om man kan gi råd i en veiledningssammenheng, når det er fornuftig å gi råd og hvordan man gjør det.

Å gi råd innebærer at veilederen på en åpen måte gir uttrykk for sine meninger om en konkret situasjon, og om hva veisøkeren bør gjøre. I en del situasjoner kan det være naturlig for veilederen å gi råd på bakgrunn av sine erfaringer fra andre skoler. Rådene kan være med å bidra til at rektor får et utvidet perspektiv på problemet, og at han oppdager flere mulige løsninger (Tveiten, 2008).

Rektorene nevnte også to andre muligheter for hjelp i implementeringsarbeidet, nemlig rektornettverket som er et møtepunkt mellom alle rektorene i kommunen som er med i Respektprogrammet. Her møter rektorene representanter fra SAF og kan legge fram sine tanker. Dessuten sa veilederne at rektorene ringer direkte til SAF og får konkret hjelp dersom de ønsker det. En mulighet er at de kontakter veilederne som også kan bidra med råd i enkelte situasjoner. Kunne en mulighet her være kobling mellom rektornettverk og veiledere? Da veilederne i større grad kan delta i tankene rundt arbeidet med implementeringen.

5.4 Å komme i posisjon for prosessveiledning- utfordring med muligheter

I eksempelet fra en av veilederne fortalte hun om hvordan hun jobbet for å komme i posisjon til veiledning, men at det har vært vanskelig selv om hun ”gjør det etter boka”. Er det tiden som setter en stopper, eller handler dette om at viktigere gjøremål fort kan komme fremfor veiledningen?

Dersom veiledningen faller bort et par ganger, kan det da hende at det er vanskeligere å komme tilbake på sporet igjen? I teorien vises det til at for eksempel planlegging og strukturering kan være en forutsetning for at veiledningen skal gjennomføres (Gjems, 2001; Stålsett, 2009). I dette tilfellet var alt planlagt, men var det pratet om hva veiledningen skulle innebære? For eksempel som å bli kjent med veiledningens innhold, muligheter og hva samarbeidet innebærer som er viktige momenter i systemteoretisk veiledning (Gjems, 2001).

Veilederne mener at de bruker mye tid på å veilede i konkrete saker fremfor prosesser i implementeringen. En grunn er for sjeldne møtepunkt mellom veileder og skolen. En av veilederne konkretiserte dette ved å peke på at skolen bruker mye tid på programmet internt og hun bare vært tilstede en gang den høsten skolen startet.

Systemisk veiledning ønsker ikke at veilederen skal være kunnskapsautoritær, heller at kunnskapen skal komme frem av veisøker (Skagen, 2004). I resultatene ble det pekt på at veilederne ikke har legitimitet til å utøve sin rolle som ekstern veileder og det meste av tiden

går med til å veilede i enkeltsaker. Ved at rektorene uttrykker at de har tillit til veilederne som fagpersoner, kan det stilles spørsmål til om det er legitimitet eller tydeligere roller dette handler om?

En av rektorene forteller at det er veilederne som har veilederrollen. Da kommer veileder med spørsmål, er flinke til å stille spørsmål og stiller gode spørsmål. De gir tips og råd ettersom de har erfaring med denne type endringsarbeid fra andre skoler. Veiledning kan være en mulighet, fordi veileder kan hjelpe rektor å synliggjøre arbeidet de gjør. Veileder er det øyet som ser helheten i organisasjonen (Stålsett, 2009).

En av rektorene ser på veiledning som en mulighet i form av at det blir stilt spørsmål og at han selv må komme frem til svar. Men veiledningen kunne vært en større mulighet dersom det hadde blitt satt av mer tid. Han mener sin arbeidsdag er travel noe som fører til at det noen ganger hadde vært greit med svar, framfor å finne svar selv. Men hvem er det som styrer hva rektor prioriterer å ha tid til?

Det ligger i veileders rolle å tilpasse den enkeltes situasjon til veiledningen, like viktig kan det være å bruke tid på hva som forventes av deltakerne i veiledningen (Gjems, 2001). Veilederne oppfatter oppgaven sin forskjellig og en veisøker vil bevisst eller ubevisst spørre seg om du som veileder er kompetent for den oppgaven du står overfor. Vår væremåte virker på andre og hvordan de oppfører seg mot oss. Vi må sette fokus på hvordan vi selv påvirker og blir påvirket, og hvordan vi eventuelt selv kan bidra til å endre påvirkning for å starte en veiledningsprosess. Ved å ha deltakere fra forskjellig arbeidsplasser, gjør at en får en bredere erfaringsbakgrunn og flere innfallsvinkler.

5.5 Veien videre

Veiledning av implementeringsarbeid, vil være veiledning på prosessen skolen går gjennom. Det finnes mye litteratur om hvordan man skal og bør gjennomføre veiledning. Jeg har i denne studien sett på muligheter og utfordringer ved veiledning slik ekstern veileder og rektor opplever det knyttet til Respekt og hva som kan være aktuelle tema for slik veiledning.

Veilederne forteller at de ser det ligger muligheter i veiledningen og rektorene forteller at veiledningen spiller en viktig rolle for skolens arbeid. En av mulighetene er at både de eksterne veilederne og rektorene er positive til prosessveiledningen. En annen mulighet er at veiledningen allerede ligger som struktur i Respektprogrammet. Veilederne ønsker gjennom

veiledningen å bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger som ikke er lette for skoleledelsen å se i det daglige arbeidet. Men for at de skal kunne støtte og utfordre skolene må deres roller bli tydeligere definert.

To av rektorene forteller at det ligger muligheter i veiledningen, fordi de må selv komme frem til svar. Den tredje rektoren forteller at de eksterne veilederne var gode samarbeidspartnere for skolen under implementeringen.

Under intervjuene kom det frem at Respektgruppen er veldig sentral under implementeringsarbeidet. I implementeringsfasen fokuseres det på systematisk arbeid og tilrettelegging av dette på alle skolene. Som skoleleder påpekte rektorene at det forventes av dem at de er tydelige på sin rolle. Rektorene fortalte at de ikke møtte på spesielt mange utfordringer under implementeringen av Respekt. Det er de som driver programmet fremover og de følger et rammeverk for endringsarbeidet. Utviklingsarbeidet må hele tiden følges opp og i forbindelse med Respektprogrammet handler det om å arbeide forebyggende.

I lys av den teorien Skogen (2004) og Fullan (2001) beskriver, vil det under hele endringsprosessen være viktig å fokusere på eierforholdet til de som skal jobbe med endringen. Rektorene var tydelige på at de bruker mye tid på at skolen sammen arbeider med og ut fra felles mål. Litteraturen viser også til at endringsarbeid i skolen er avhengig av en rekke betingelser dersom det skal føre til ønskede resultater. Disse betingelsene er gjort rede for gjennom innovasjonsteori som beskriver hvordan de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering dekker mye av det som skal til for å få til et vellykket endringsarbeid i skolen.

En utfordring i denne studien er at det er gjort lite forskning på veiledning av innovasjonsarbeid. Dermed er det behov for forskning på dette feltet. For de som veileder på slikt arbeid er det nødvendig å få systematisert kunnskap for å kunne legge til rette for bedre veiledning.

Utvalget i denne studien er relativt lite, noe som har med tiden for gjennomføring av denne masteroppgaven å gjøre, men jeg har identifisert noen utfordringer og muligheter som vil være viktig for andre å bygge videre på. Et relevant oppfølgingsarbeid kunne være en kvantitativ undersøkelse med utgangspunkt i mine funn.

Respektprogrammet kunne med fordel vært klarere på hvordan ekstern veiledning skal gjennomføres og et forslag til møteplan. Det kunne også kommet klarere frem hva som ligger i de eksterne veiledernes rolle og det samme for rektorene. Samtidig stiller jeg spørsmål om hvem som har ansvaret for at veiledningen ivaretas? Er der veilederne som skal presse på eller skal rektorene invitere veilederne når de har behov?

Rektorene fortalte at de ser nytten av veiledning og gir gruppeveiledning til sine Respektgrupper og kunne godt tenkt seg mer veiledning i forhold til eget arbeid. Ettersom rektorene forteller at de skulle ønske det var mer veiledning knyttet til sitt arbeid, kunne det forhold til Respektprogrammet vært en ide og lagt til rette for en til en veiledning mellom ekstern veileder og rektor?

Skoleutvikling blir sett på som en fornyelse med positivt fortegn, som en forbedring. På organisasjonsnivå søker man å finne løsninger som sikrer bedre kvalitet og bedre utnytting av ressursene. Det hadde vært interessant å gjøre en studie på respektgruppers erfaring med implementeringsarbeidet og hvordan de opplever veiledningen.

REFERANSER

- Aronson, E. (2008). *The social animal*. New York: Worth publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier om forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2007). Den vanskelige vidareføringa: *Spesialpedagogikk* 72, (1) 42-45.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change*. San Francisco: Jossey Bass
- Gager, P. J., & Elias, M. J. (1997). Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2005). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Univeristetsforlaget AS.
- Gjems, L. (2001). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Larsen, T. (2005). *Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools*. Universitetet i Bergen
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 1-22.
- Midthassel, U. V. (2009a). *Skoleutvikling - skoler i utvikling? i Soria Moria - neste? Perspektiver på skoleutvikling*: Høyskoleforlaget, Norwegian academic press. (T. Bergem og S. Helgesen red).
- Midthassel, U. V. (2009b). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolene. Med vekt på kollegieveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning: Høgskolen i Stavanger.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictions and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. *Educational Psychology*, 21 (3), 229-242.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). *Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools*; Journal of educational change.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP modellen NOVA-rapport 19/05.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*: Open University Press.

- Reynolds, D. T., C With Hopkins, D & Stringfield, S. (2000). *Linking school effectiveness and school improvement*. London: Falmer Press. Kap 7 s. 206-234 (28).
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., Vaaland, G. S., & Størksen, S. (2007). *Respekt. Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*: Senter for Atferdsforskning.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Silvermann, D. (2001). *What is Qualitative Research? I D. Silvermann. Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*: Høyskole Forlaget AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*: Universitetsforlaget.
- Stoll, L. (1999). *Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting impoverment*: School Effectiveness and School improvement.
- Stortingsmelding (nr, 30 2003-2004). Kultur for læring: Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.

Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vetlesen, A. J. (1996). *Empati- en avgrensning og noen forutsetninger*. Oslo: Tano.

Vaaland, G. S., Ertesvåg, S. K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P., & Flack, T. (2005). I fjord ville jeg slått, men i år er det ikke lov. Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002-2005.

Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*: Universitetsforlaget AS.

Intervjuguide for respektveileder (ekstern veileder)

1. Introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker – hvorfor
- Anonymitet

2. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Hvor lenge har du vært veileder for deltakere av respektprogrammet

3. Om Respekt

- Hvilke tiltak har skolene du veileder på satt i verk?

4. Veiledning

- Hvor mange skoler veileder du i Respekt?
- Hvordan opplever du din rolle som veileder?
- Opplevs rollen forskjellig fra skole til skole?
 - I tilfelle ja: hva tror du er grunnen til det?
- Hvilken rolle spiller veiledningen for skolenes arbeid?
 - Skoleforskjeller?
- Hvordan er veiledningen organisert?
 - Skoleforskjeller?
- Hvor ofte har dere møter og hvor lange er møtene?
 - Skoleforskjeller?
- Hvem er med på disse møtene? Hvem leder møtene?
 - Skoleforskjeller?
- Tas det beslutninger på veiledningsmøtene? Skrives det referat?
 - Skoleforskjeller?

- Hva ser du på som utfordrende? På hvilken måte? Hvis ikke, hva tror du grunnen er?
 - Skoleforskjeller?
- Kommunikasjon er jo avgjørende for en gruppe i veiledningssituasjon. Hva mener du kjennetegner en god kommunikasjon?
- Hvis du tenker at du både skal støtte og utfordre skolene. Hva vil du si det er mest av? Hvorfor er det sånn?
 - Skoleforskjeller?
- I hvilken grad mener du det er rom for refleksjon på møtene?

Hva tenker du om det?

 - Skoleforskjeller?
- Hva tror du prosjektgruppene tenker om din rolle?
 - Skoleforskjeller?

5. Implementeringen

- Hvilken rolle tror du veiledningen spiller i implementeringsarbeidet?
 - Skoleforskjeller?
 - Hva tenker du om evt. skoleforskjellene?
- På hvilken måte tror du veiledning oppleves som *hjelp* i implementeringsfasen?
 - Skoleforskjeller?
- Hva er din opplevelse av veiledningen? Er den til nytting for skolens arbeid med implementeringen? På hvilken måte?
- På hvilken måte opplever du at veiledningen gir *støtte* i implementeringsfasen?
- Hvordan er arbeidet organisert i forbindelse med implementeringen?
- I hvilken grad ser du på veiledning som en *mulighet* i forbindelse med implementeringen av programmet?
- Hvordan vil du beskrive utfordringer knyttet til implementeringen, har disse eventuelt blitt tatt opp som tema på veiledning?

6. Avslutning

Helt til slutt: Er det noe annet du har lyst til å fortelle når det gjelder veiledningen knyttet til implementeringen av respekt?

Takk for at du stilte opp.

Intervjuguide for rektor

7. Introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker – hvorfor
- Anonymitet

8. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Antall personer i ressursgruppen
- Hvor lenge har dere deltatt i Respektprogrammet

9. Om Respekt

- Hvilke tiltak har skolen satt i verk?
- Hvilke mål og forventninger har du til dette programmet?
- Hvordan organiserer dere arbeidet?

10. Veiledning

- Hvordan opplever du din rolle?
- Hvordan foregår et vanlig møte med ekstern veileder?
- Hvordan oppleves det å ha et eksternt blikk på arbeidet dere gjør i Respekt?
- Hvilken rolle spiller veiledningen for skolens arbeid?
- Hvordan er veiledningen organisert? Hvor ofte har dere møter med ekstern veileder og hvor lange er møtene?
- Hvem leder møtene? Hvem er med på disse møtene?
- Tas det beslutninger på møtene? Skrives det referat?
- Opplever du veiledningen som støttende? På hvilken måte? Hvis ikke, hva tror du grunnen er?
- Hva ser du på som utfordrende? På hvilken måte? Hvis ikke, hva tror du grunnen er?

- Kommunikasjon er jo avgjørende for en veiledningssituasjon. Hva mener du kjennetegner en god kommunikasjon?
- Hvis du fritt kunne velge hvordan den eksterne veiledningen skulle være, hvordan hadde den da vært?

11. Implementeringen

- Hvilken rolle spiller veiledningen i implementeringsarbeidet?
- Hvordan oppleves veiledning som hjelp i implementeringsfasen?
- Hvordan har det vært å implementere et nytt program?
- Hvordan har dere organisert arbeidet i forbindelse med implementeringen?
- I hvilken grad ser dere på veiledning som en *mulighet* i forbindelse med implementeringen av programmet?
- Hvordan vil du beskrive utfordringer dere har møtt på i implementeringen, har disse eventuelt blitt tatt opp som tema på veiledning?

12. Avslutning

Helt til slutt: Er det noe annet du har lyst til å fortelle når det gjelder den eksterne veiledningen på Respekt?

Takk for at du stilte opp.



Unni Vere Midthassel
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 23.12.2009

Vår ref: 23222 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23222	<i>Veiledningens rolle i implementeringen av Respektprogrammet - utfordringer og muligheter sett fra ekstern veileder og rektor</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unni Vere Midthassel</i>
Student	<i>Marianne Linjord</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

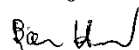
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 11.10.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marianne Linjord, Aurbanen 12, 4354 VOLL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Informasjonsskriv – deltakelse i masterprosjekt

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt ved Universitetet i Stavanger.

Hvordan beskriver veiledere og rektorer muligheter og utfordringer knyttet til veiledning av Respektprogrammet?

I min masteroppgave ønsker jeg å se på veiledningens rolle i forbindelse med implementering av Respektprogrammet - og utfordringer og muligheter knyttet til dette. Formålet med denne studien er å se hvilke muligheter og utfordringer ekstern veileder og skoleleder opplever at veiledning i Respektprogrammet gir. Senterleder Unni Vere Midthassel ved Senter for atferdsforskning vil være veileder for prosjektet. Universitetet i Stavanger vil være behandlingsansvarlig for prosjektet og prosjektet avsluttes 27.5.2010.

Datainnhenting vil skje gjennom intervju av eksterne veiledere og rektorer på skoler som de veileder. For hver deltaker vil det være ett intervju med varighet inntil en time. Det vil bli utarbeidet intervjuguide og jeg ønsker å bruke Mp3-spiller for å gjøre opptak av intervjuene.

Informasjonen som innhentes vil bli behandlet i tråd med Personopplysningsloven. Det vil si at de vil bli anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne intervjuperson i teksten som blir skrevet. Båndene vil bli oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre enn meg, og de vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta og dersom du ikke ønsker å delta, trenger du ikke å oppgi noen grunn. Om du skulle si ja til å delta, kan du likevel når som helst under intervjuet velge å trekke deg eller velge å ikke svare på enkeltspørsmål, uten å oppgi grunn. Hvis du trekker deg underveis, kan du kreve at informasjon du har gitt blir utelatt fra notater og andre tekster som blir laget i forbindelse med denne studien og at informasjon blir slettet.

Hvis du har behov for ytterligere informasjon, kan du kontakte meg på mail eller telefonnr 95707274. Du bekrefter at du vil stille opp til en times intervju, ved å svare positivt på denne mailen. Jeg vil da ta kontakt med deg for å avtale tid.

Med vennlig hilsen

Marianne Linjord

