



Regionalt kunnskapssenter
for barn og unge
– Psykisk helse og barnevern



Åfjord kommune



Roan kommune



Bjugn kommune



Osen kommune

Gode lærer-elev relasjoner

Et samarbeidsprosjekt mellom 4 kommuner på Fosen og RKBU Midt Norge

Manual for skoleledere



Postadresse

Medisinsk teknisk
forskningscenter
7489 Trondheim

Org.nr. 974 767 880

E-post:
dmf-post@medisin.ntnu.no
<http://www.ntnu.no/rbup>

Besøksadresse

Klostergt 46/48

Telefon

+ 47 73 55 15 00

Telefaks

+ 47 73 55 15 39

Tlf: + 47

All korrespondanse som inngår i saksbehandling skal adresseres til saksbehandlerenheten ved NTNU og ikke direkte til enkeltpersoner. Ved henvendelse vennligst oppgi referanse.

Innhold

Bakgrunnsteori	3
Relasjonen lærer - elev, ledelsesperspektivet med fokus på verdibasert ledelse.....	15
Tentativ framdriftsplan.....	18
Referanser:	22

Organisasjons- og ledelsesperspektivet i arbeidet med gode lærer – elev relasjoner, fokus på verdibasert ledelse.

Tor Busch, Professor em. HHS/NTNU
Odd Sverre Westbye, MPA RKBU/NTNU

Bakgrunnsteori

Profesjonsarbeidere i kunnskapsbedrifter har alltid hatt stor individuell frihet til å utforme sin egen arbeidsplass og de har et stort individuelt handlingsrom i utformingen av sin gjerning. Dette vil si at arbeidsoppgavene i liten grad er standardiserte og rutinepreget. Profesjonsarbeiderne har også stått for mye av kunnskapsutviklingen innenfor eget fagområde (Busch 2012).

I offentlig sektor i Norge har noen kjerneverdier alltid vært fremtredende; så som likhet, rettssikkerhet, samfunnsansvar, åpenhet og upartiskhet (Olsen 2007). Dette er verdier som ikke bare er regelbaserte, men også internalisert i den enkelte medarbeider og dermed etablert som en norm for yrkesutøvelsen. Innenfor disse rammene av normer og regler vil likevel den enkelte ansattes møte med en ny bruker måtte tillegges et stort rom av skjønn og tolkning. Hvert nytt møte utgjør en ny mulighet for å forvalte disse kjerneverdiene på en god måte, alternativt skusle bort denne muligheten ved ikke å evne å møte den enkelte elev ut fra sine forutsetninger.

I offentlig sektor i Norge finner vi mange slike organisasjoner, så som sykehus, sykehjem, skoler, barnehager, universiteter m.v. og tilsvarende mange profesjoner som pedagoger, sykepleiere, psykologer, fysioterapeuter m.v. Dette er profesjonelle byråkratiske organisasjoner (Mintzberg

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

1983) med kompetente medarbeidere som er eksperter på sine felt. De har faglige standarder på sine tjenester som gir et godt grunnlag for en høy tjenestekvalitet. De fleste profesjonene har utviklet egne etiske regler for utøvelsen av sin gjerning, regler som forventes fulgt av alle innen samme stand.

Kunnskapsdepartementet oppnevnte 27. juli 2015 en ekspertgruppe om lærerrollen. De sier følgende om utviklingen de siste årene; «Sammenfattet kan vi si at det nye styringsregimet som ble innført med Kunnskapsløftet, har hatt tre sentrale konsekvenser for utviklingen av lærerprofesjonen. Den ene er et større fokus på læringsmål og læringsutbytte på grunn av nye vurderingsformer og oppfølging av elevenes resultater gjennom nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystem. Den andre er et større fokus på lærernes kunnskapsbase, og spesielt lærernes individuelle og kollektive bruk av forskning, faglige fordypning og kontinuerlige utvikling. Disse to utviklingstrekkene kan ses i sammenheng: Myndighetenes forventning om at lærere, rektorer og skoleeiere skal bli mer orientert mot elevenes resultater innebærer også en forventning om å ta resultatene i bruk for å forbedre egen praksis gjennom kompetanseheving og læring. Det tredje utviklingstrekket gjelder dreiningen fra i utgangspunktet å definere et relativt stort handlingsrom til lærerne til i økende grad å initiere støttetiltak. Hvordan påvirker denne utviklingen lærerrollen? Kunnskapsløftet synes, litt enkelt sagt, å ha vært basert på forventning om at profesjonalisering ovenfra skulle føre til profesjonalisering innenfra. Som beskrevet tidligere kan vi si at det lokale nivået fikk et rom for å ta grep om reformimplementeringen, og lærerprofesjonen et handlingsrom for å utvikle kunnskapsbasen og kvaliteten i undervisningen. Utover på 2000tallet ser vi imidlertid hvordan myndighetene i større grad går inn for å støtte skolene i arbeidet med implementering og utviklingsarbeid. Et spørsmål som kan stilles, er derfor også om vi i dette landskapet ser en «ny reform» innenfor rammen av Kunnskapsløftet, der tiltakene på flere områder veileder læreres og ledes arbeid i bestemte retninger. Dette kan beskrives som en form for profesjonalisering ovenfra.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det er grunn til å tro at flere av initiativene som har kommet i kjølvannet av Kunnskapsløftet, handler om en kombinasjon av at lokale nivåer har etterspurt mer nasjonal støtte på den ene siden, og utålmodighet fra nasjonale myndigheter om ønskede endringer på den andre. Dette kan kanskje beskrives som «desentraliseringens paradoks»: myndighetene desentraliserer oppgaver og ansvar til lærerne, men gjennom verktøyene og tiltakene som settes i gang for å «sikre» at lærerne gjør dette, genereres en mengde informasjon som politikerne oppfatter at de må gjøre noe med» (Dahl 2016, side 95).

Videre drøftet ekspertutvalget kjernen i all lærervirksomhet, selve undervisningspraksisen, og de sier følgende; «I det store og hele ser vi at undervisningspraksis vanskelig lar seg endre: Den utøves i stor grad uavhengig av hva som kommer av politiske initiativer og regulering, og også av hva som skjer på den enkelte skole. Det er heller ikke mye ved den enkelte lærers bakgrunnsvariabler som skaper variasjon i undervisnings og vurderingsformer. Faglig fordypning spiller en viss rolle. Undervisningen er annerledes for eksempel blant lærere med fordypning i matematikk enn blant lærere med andre fordypninger. Lærernes tro på egne evner og muligheter spiller også en rolle. Profesjonsutøvelsen, for å holde oss til mandatets begrep, formes i første rekke av den enkelte lærers praksis. Og her oppfatter lærerne at de har et stort handlingsrom» (Side 170). Ekspertutvalget ser med andre ord at endring må skje hos den enkelte lærer dersom praksis skal forbedres. Dette er også vel kjent i implementeringsforskning, endring skapt ved ensidige top-down prosesser lykkes sjelden (Røvik 2007).

Videre skriver ekspertutvalget: «Det som skjer på skolen, er av betydning for hva lærerne gjør i undervisningen. Generelt sett er innvirkningen liten; hva lærerne sier de gjør i fellesskap på skolen, hvordan ledelsen fungerer, hvordan tiden brukes, og i hvor stor grad skolen er preget av samarbeid og medvirkning, har liten forklaringskraft for hva lærerne sier de gjør i undervisningen, selv om det har en viss betydning. Men her er det tydelige skoleforskjeller. På noen skoler er det

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

som skjer på skolen mellom lærere og overfor ledelsen, av en slik art at det tydelig gir seg utslag i hva lærerne sier de gjør. Gitt at det er relativt stor misnøye blant norske lærere om hva fellestiden på skolen brukes til, synes det klart at det bare er på noen skoler at man lykkes med å få til samhandling som er av en slik art at den får betydning for utvikling av undervisningen. Det å få til en slik samhandling er noe som krever tid, men den kan ikke fullt ut styres. Hvis den ikke oppfattes som meningsfull og relevant av lærerne, kan det som skjer i undervisningen, bli mer avgrenset og isolert fra det som skjer ellers på skolen» (Side 171).

Her er utvalget inne på alle organisasjoners klassiske utfordring, hvordan etablere et godt samvirke mellom skolens (organisasjonen) mål, det personlig engasjementet hos lærerne (ansatte), rektors (lederens) styring og bruken av felles tid til informasjon, kommunikasjon og felles læring. I sin redegjørelse har ekspertutvalget også spurt mange lærere om deres oppfatning av lærerrollen i dag, og de sier følgende:

«I vurderingen av det pedagogiske utviklingsarbeidet og utdanningene uttrykte lærerne størst tilfredshet med de faglige aspektene. Samtidig var flere av informantene bekymret for at fagene tar for stor plass i dagens lærerutdanninger. Bekymringen var særlig knyttet til at en slik vektlegging går på bekostning av fokuset på relasjonell og pedagogisk kompetanse. Pedagogikken er selve «ryggmargen» i lærerrollen, slik en av informantene beskrev det, og en essensiell del av læreres kompetanse. En nedtoning av slike ferdigheter bidrar derfor til at utdanningen i for liten grad forbereder studentene på skolehverdagens faktiske realiteter, hevdet lærerne. Dette dreier seg blant annet om møtet med et kompleks og mangfoldig elevgrunnlag, klasseledelse og samarbeid med andre i organisasjonen. Lærerne synes dermed å mene at pedagogikken ikke bare er essensiell i utøvelsen av lærerrollen, men også at de pedagogiske og relasjonelle elementene i utdanningen må knyttes tydeligere til dagens skolehverdag. I tråd med det vi vet fra eksisterende forskning, var det

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

å kunne håndtere det relasjonelle i undervisningen noe mange lærere holdt fram som den viktigste kompetansen til en lærer” (Side 204).

Det er dette temaet RKBU Midt-Norge fokuserer på i sitt arbeid med relasjonen mellom lærer og elev. Videre sier lærerne i ekspertutvalgets rapport at de i sin lærerhverdag står overfor mange ulike utfordringer i møtene med den enkelte elev:

«Flere trakk fram at lærere i dag blir satt til å håndtere komplekse elevsituasjoner der de ikke har den nødvendige kompetansen som kreves. Særlig ble temaer som psykisk helse, vold og seksuelle overgrep trukket fram som områder der de opplever å ikke strekke til. Lærere innehar ikke den spisskompetansen som kreves i møte med elever med denne typen problemer, ble det framholdt, og det er derfor nødvendig å få til et bedre samspill med andre yrkesgrupper. Særlig ble et tettere samarbeid med profesjoner som psykologer, sykepleiere og barnevernspedagoger etterspurt. Tydeligere oppgavedifferensiering vil kunne bidra til at lærerne får brukt mer av tiden sin på det lærerrollen faktisk dreier seg, uttrykte flere av informantene, nemlig å planlegge og gjennomføre undervisningen» (Side 204).

For barn er skolen en stor del av deres hverdag. Her leves livet i et samspill med andre barn og ikke minst med de voksne som i hovedsak er lærere. Barna har med seg sin bagasje når de møter til skolestart. Det vil si sin intellektuelle kapasitet, sine sosiale ferdigheter, sine drømmer og forventninger til livet, sine traumer, sine styrker og svakheter og sin fysiske og psykiske helse. Alt dette må skolen forholde seg til. Og det nytter ikke å tro at barnets bagasje kan splittes opp i ulike pakninger som kan håndteres hver for seg av ulike profesjoner. Det enkelte barnet må ses og forstås av både skolen/pedagogene og skolens samarbeidspartnere innen helse- og sosialsektoren, som de personene de er med all sin bagasje. Men håndteringen av barnets ulike sider kan differensieres

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

gjennom tettere etatssamarbeid, noe som kan tydeliggjøre skolens viktigste oppgave som læringsarena.

Videre skriver ekspertutvalget: «Et av de mest sentrale svarene på ønsket om å styrke lærerne har vært profesjonalisering. Krav om en sterkere profesjonalisering av læreryrket har vært fremmet fra politisk hold, fra forskning og også fra lærerorganisasjonene selv. Utviklingen av lærerrollen de siste par tiår har vært preget av en spenning mellom det vi har kalt profesjonalisering ovenfra, fra sentrale og lokale myndigheter, og en profesjonalisering innenfra, fra lærerne selv. I den amerikansk dominerte profesjonsteorien har profesjonalisering tradisjonelt vært oppfattet som en prosess som er drevet fram innenfra av en yrkesgruppe, gjerne gjennom utvikling av et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, egne standarder og yrkesetiske normer. I en europeisk sammenheng, og spesielt i de skandinaviske velferdsstatene som har vært basert på et samarbeid mellom staten og forskjellige organiserte aktørgrupper på ulike samfunnsnivåer, har et viktig kjennetegn ved en profesjon vært dens delaktighet i utformingen av den sektoren den har ansvaret for. I norsk sammenheng er dette tydelig ved at det fram til 1990-årene var en rekke organer som sikret slik medvirkning. De krav om profesjonalisering av lærerrollen som har vært fremmet siden årtusenskiftet, har i stor grad ledet til en profesjonalisering ovenfra som iallfall delvis har hatt til hensikt å kompensere for en manglende profesjonalitet innenfra. Samtidig er det grunn til å hevde at lærere ikke har fått tilstrekkelige muligheter til å utvikle egne profesjonsstandarder for å sikre kvalitet i yrkesutøvelsen, standarder som dagens styringssystemer på mange måter forutsetter og forventer. Kanskje har de heller ikke grepet mulighetene i tilstrekkelig grad» (Side 207).

RKBU Midt-Norge sitt arbeid med relasjon lærer-elev ønsker nettopp å bidra til denne profesjonaliseringen. Vi tar utgangspunkt i det lærerne selv fremhever som den viktigste faktoren for læring – relasjonen mellom eleven og læreren. Ekspertutvalget fremhever i den sammenhengen;

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

«I undervisningen settes det faglige og relasjonelle i samspill, og det er her vi ser det særegne ved lærernes profesjonalitet: Hvor godt utfører den enkelte lærer disse oppgavene? Vi vet at læreren er en sentral faktor for elevenes læring og utvikling. God undervisning forutsetter omsorg og et engasjement for elevene og fagene. I undervisningen må fag og metodikk, didaktikk og pedagogikk, trekkes sammen på en slik måte at det bidrar til læring og sosial utvikling av den enkelte elev» (Side 207).

Det er i møtet mellom eleven og læreren at læring finner sted. Dette møtet må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, dens totale bagasje. Det er dette møtet skoleledelsen må fokusere på i sitt langsiktige strategiske arbeid med å forbedre egen skole. Her sier ekspertutvalget at profesjonsfellesskap kan spille en viktig rolle for endrings og utviklingsarbeidet i skolen. De kan med andre ord fungere som arenaer for «fagfellekritikk»; en arena for tilbakemeldinger og faglig utvikling. Derfor bør særlig oppmerksomhet rettes mot organiseringen og innholdet i profesjonsfellesskapene, ikke profesjonsfellesskap bare internt på den enkelte skole, men også utover den enkelte skole, lokalt, regionalt og nasjonalt. Det må arbeides for at slike profesjonsfellesskap styrkes. For skolenes del innebærer dette følgende:

- «Fellestiden i skolen bør i større grad brukes på arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning.
- Styrke teamene på skolen.
- Skoleledelsens rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et profesjonsfellesskap bør styrkes.
- Det bør legges til rette for flere samarbeidsarenaer på tvers av skoler og kommuner.
- Lærerprofesjonen bør være i dialog med skolens interessenter.
- Lærere bør ta initiativ til å virke i et profesjonsfellesskap på tvers av skoler» (Side 209-210).

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Skal skolen lykkes i sitt arbeid må ledelsen legge til rette for slik profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse. Rektor har myndighet til og må settes i stand til å fremme slik utvikling. Og som ekspertutvalget skriver «Lærernes arbeidshverdag øker i kompleksitet. Det er behov for en utvidet kompetanse på skolen for å møte de mange og sammensatte behovene i en stadig mer mangfoldig elevgruppe. Et eksempel er psykisk helse. Ved å åpne opp skolen mer for andre profesjoner vil lærerne i større grad kunne konsentrere seg om undervisningsoppgavene. Samtidig er det viktig å framheve at en slik utvikling vil forutsette mer åpenhet og samarbeid med andre aktører som omgir skolen. Vi foreslår følgende tiltak på dette området:

- Flere profesjoner bør inn i skolen.
- Mulighetene for en sterkere differensiering av lærerarbeidet bør utforskes nærmere»

(Side 210-211).

Barns liv leves her og nå, på skolen, i hjemmet og i nærmiljøet. Hvert barns ryggsekk er pakket unikt for det enkelte barnet, det nytter ikke å tro at alles ryggsekker inneholder det samme. Behovet for å se og forstå det enkelte barnet er avgjørende for å etablere en god relasjon. Å se det fulle bildet av en annen person er vanskelig, og å tro at en profesjon kan gjøre det er i beste fall naivt.

Samhandling med andre profesjoner i andre etater blir derfor avgjørende, særlig for de barna som har noe ekstra i sin bagasje.

De siste 10-15 årene har New Public Management vært den rådende ideologien innenfor offentlig forvaltning. En ideologi som i stor grad har hentet sine idealer i fra privat sektor der målet er størst mulig avkastning for hver investerte krone (Klausen 2001). Denne forståelsen holder nå på å endre seg da flere har innsett at en velferdsproduksjon der alle skal ha lik rett til en god tjeneste ikke alltid er sammenlignbar med en vanlig produksjonsfabrikk for smør, skruer eller lignende. Og resultatmålene man har i privat sektor er ikke sammenlignbare med resultatmålene i offentlig

sektor. Dette har ført til et fornyet og økende fokus på normer og verdier (Olsen 2007) – noe som har ført til sterkere vektlegging av verdibasert ledelse (Busch 2012).

Verdibasert ledelse kan i stor grad føres tilbake til Robert House (1996) som diskuterte og utdypet det han kalte verdibasert lederatferd. Han knytter verdibasert ledelse opp mot lederens evne til å uttrykke en verdibasert visjon som skaper et moralsk engasjement blant medarbeiderne. En verdibasert leder artikulere ut fra dette medarbeidernes sentrale verdier slik at de motiveres til å engasjere seg i organisasjonens overordnede visjoner. En viktig forutsetning er at ledelsens verdier er i samsvar med verdiene i organisasjonen.

Det er også en sterk verdimesig dimensjon i teoriene knyttet til *etisk ledelse* (Bass og Steidlmeier 1999). Her legges det vekt på at lederen må ha høye etiske verdier og at disse verdiene må legges til grunn for de ledelsesmessige beslutningene i organisasjonen. Tilsvarende finner vi i teorier knyttet til *autentisk ledelse* som også har en sterk verdimesig forankring (Bass 2008). Her legges det i tillegg vekt på at lederen må være tro mot seg selv – det må være overensstemmelse mellom egne verdier og egen atferd. Noen sentrale betingelser ut fra disse teoriene er at verdibasert ledelse i det minste bør ha følgende kjennetegn:

1. De som utøver ledelse må ha personlige verdier som samsvarer med verdiene i organisasjonen.
2. De som utøver ledelse må ha en høy etisk standard.
3. De som utøver ledelse må være tro mot egne verdier.

På grunn av at lærere har stor frihet i arbeidssituasjonen er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et prosessorientert syn på ledelse. Det innebærer at alle medarbeiderne i større eller mindre grad kan delta i ledelsesprosessen – uansett hvor de er plassert i et organisasjonshierarki. Samtidig er det

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

viktig å legge til grunn at skolens formelle ledelse har et overordnet ansvar for de ledelsesprosesser som finner sted i skolen. I dette prosjektet forstås dette som rektor ved de aktuelle skolene og de som forvalter rektors myndighet og ansvar ved dennes fravær, så som inspektør eller assisterende rektor. Skolens formelle ledelse vil forme skolens framtid gjennom aktivt samarbeid med alle aktørene i skolen – lærere, andre ansatte, foreldre, elever og overordnet ledelse i kommunen.

Vi velger ut fra dette å ta utgangspunkt i ledelsesteorien til Erik Johnsen (Johnsen 1984, 2006). Han legger vekt på tre sentrale dimensjoner – målformulering, problemløsning og språkformulering. Den første dimensjonen målformulering er åpenbar – uten mål er det ikke mulig å utøve ledelse. Og målene skapes gjennom åpne prosesser med alle aktørene i skolen. De formuleres ikke av lederen i enerom. Den andre dimensjonen problemløsning peker på at ledelsen også må finne aktuelle veier for å realisere målene. Den tredje dimensjonen språkskapning peker tilbake på de to forrige dimensjonene hvor disse utformes i prosesser med alle berørte parter. Dette gjøres gjennom etableringen av en felles verdensanskuelse, et felles begrepsapparat og et felles språk. Ut fra dette har vi valgt å legge følgende definisjon til grunn for verdibasert ledelse:

Verdibasert ledelse er et målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill, forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. (Busch 2012, s. 95).

Ut fra denne definisjonen er verdibasert ledelse for det første knyttet direkte opp mot en generell ledelsesmodell (Johnsen 2006) og kan behandles og diskuteres innenfor alle dimensjoner som er knyttet til denne ledelsesteorien. Det vil sikre at verdibasert ledelse hele tiden har et klart fokus på lederatferd – det vil si atferd rettet mot å realisere sentrale organisasjonsmessige mål.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

For det andre peker definisjonen på at verdibasert ledelse bør inkludere en verdiutviklende prosess. Prosessene knyttet til målformulering må derfor knyttes sammen med en diskusjon om verdispørsmål. Videre må verdiene også aktivt regulere problemløsningsprosessene – det vil si sette klare rammer for hvilke handlinger som er akseptable. Til sist må det arbeides med å skape et språk som gjør det mulig å sette ord på den organisasjonskulturen som er utviklet eller er ønskelig å etablere i organisasjonen. Dette innebærer også en erkjennelse av at verdigrunnet alltid er i endring. På grunn av at ledelse inneholder både et konfliktfelt og et harmonifelt (Johnsen 2006) må også verdiene settes inn i en politisk kontekst.

For det tredje angir definisjonen at verdibasert ledelse skal være forankret i organisasjonens verdier. Det betyr at både ledelse og verdiutvikling må ta utgangspunkt i de verdiene som reelt sett er til stede. Dette krever at både mål og problemløsning skal bygge på sentrale verdier som enten er formalisert gjennom en verdiplattform eller ligger implisitt i organisasjonskulturen. Det betyr også at organisasjonen må samle seg om noen verdimeslige veivalg. Hvis verdiene blir for omfattende, komplekse og konfliktfylte, blir det vanskelig å trekke dem eksplisitt inn i ledelsesprosessene. I denne sammenheng bør det primært tas utgangspunkt i de verdiene som er dominerende i den situasjon hvor ledelse utøves – det vil si i det direkte ledelsesmessige samspillet. Verdiene i nærmiljøet er derfor sentrale. For en rektor og lærere er dette de verdiene som er til stede i den aktuelle skolen.

For det fjerde angir definisjonen at verdibasert ledelse skal være forankret i høye etiske standarder. Sentrale dimensjoner vil her være integritet, ærlighet, pålitelighet, rettferdighet og omsorg både for mennesker og samfunnet (Treviño et al 2000). Det kan også knyttes til allmenngyldige standarder som regulerer forholdet mellom mennesker. Ved å koble dette sammen med verdiutvikling ser vi at verdibasert ledelse også må ha som siktemål å utvikle en etisk kultur i organisasjonen.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Til sist peker definisjonen på at verdibasert ledelse vil eksistere på alle nivå i organisasjonen. På individnivå vil det utøves verdibasert selvledelse hvor medarbeiderne må knytte sin jobbatferd opp mot verdier, ha et bevisst forhold til behovet for verdiutvikling og utøve en bevisst selvkontroll. Dette er spesielt viktig i profesjonelle yrker hvor medarbeiderne har stort handlingsrom. På gruppenivå finner vi teamledelse som vil utøves i et tett sosialt samspill innenfor nære relasjoner. Her er alle dimensjoner innenfor ledelsesmodellen aktuelle og de verdimeslige sidene må alltid ligge til grunn for den atferd som utøves. På organisasjonsnivå ligner verdibasert ledelse mye på det som kalles transformasjonsledelse. Her er også verdiene sentrale og siktemålet er å skape et nytt virkelighetsbilde med nye visjoner og sterkere fellesskapsfølelse. Lederens evne til å artikulere en verdibasert visjon, motivere medarbeiderne til å arbeide mot verdibaserte mål, stimulere dem til innovasjon og nytenkning og støtte dem i deres individuelle utvikling er her spesielt viktig.

Arbeidet med «Gode lærer – elev relasjoner» krever endringer i egen organisasjon. Endringer i organisasjoner er knyttet til endringer i de personene som har en tilhørighet til organisasjonen, enten det er de ansatte, fagforeningene, lederne eller andre som er opptatt av organisasjonen – her; skolen. Endringer er prosesser enten av instrumentell eller meningsskapende art (Busch et al 2007). Endringer både kan og vil skje i ulike deler av organisasjonen – lederens ansvar er i så måte å bidra til at endringene er i tråd med skolens verdier og bidrar til en bedre løsning av skolens samfunnsoppdrag. Det krever aktiv deltakelse fra ledelsen – enten det er å gi arbeidet legitimitet, gi arbeidet tyngde ved egen deltakelse, gi arbeidet energi ved aktiv involvering eller gi arbeidet innhold og mening ved å bruke det aktivt i sin ledergjerning. Endringsprosesser er dynamiske og komplekse, og vil alltid skape en del turbulens, dette må ledelsen leve med.

Relasjonen lærer - elev, ledesperspektivet med fokus på verdibasert ledelse

En forutsetning for å etablere en god elev-lærer relasjon er at skolene har etablert en kultur der slike verdier blir verdsatt og der kulturen inviterer den enkelte lærer til egen utvikling og endring. Dette muliggjøres ved at skoleledelsen har fokus på dette området og legger sin energi inn i denne utviklingen. Skoleledere i en kommune/kommuneklynge danner et nettverk som møtes regelmessig i en periode på 2-4 år med fokus på temaet relasjon lærer – elev.

Lederne samles på tvers av skolene i 6-8 refleksjonstimer med erfaringsutveksling a 1,5 time fordelt på ett skoleår. Ledelsen skal i løpet av dette året formulere en mål- og strategiplan for arbeidet med å bedre elev-lærer relasjonen ved sin skole som skal være et felles dokument med minst 5 års perspektiv. I dokumentet skal det presenteres et verdsett som skal implementeres i hele skolen, og en visjon som skal peke ut retningen i arbeidet med lærer-elev-relasjonen. En vil i tillegg legge vekt på gjennomføringsaspektet i prosjektet slik at teorier og planer omsettes i levende praksis fra dag en.

Målene i planen skal være lette å omsette til målbare størrelser. En forutsetter at en samlet ledelse ved den enkelte skole deltar i dette arbeidet, og setter seg inn i modulen for lærer/ansatt.

Det forutsettes at deltakende skoler organiserer utviklingen av gode elev – lærer relasjoner som et eget prosjekt som så bakes inn i den ordinære virksomheten etter prosjektslutt.

Anbefalt teori:

Verdier;

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Et sett av kjerneverdier som virker regulerende på ens atferd i tjenestetøvelsen er nødvendig for å skape en forutsigbar verden. En forutsigbar verden både for kollegaer, ledelse og elever. Hva skiller offentlig sektor fra privat sektor? Hva er mer sammenlignbart og hva er mindre sammenlignbart? Hva innebærer innføringen av New Public Management i offentlig sektor?

Litteratur: Klausen (2001) og Olsen (2007).

Ledelsesteori;

Hva er ledelse? Hvem bedriver ledelse i en organisasjon? Hvordan utøves ledelse? En tar utgangspunkt i Erik Johnsen sine 3 dimensjoner i ledelsesbegrepet.

Litteratur: Johnsen (1984, 2006).

Organisasjonsteori;

Hvordan fungerer en organisasjon? Hvordan skal vi forstå dens oppbygging? Hva er en «syk» organisasjon? Hva er støttefunksjoner og hva er kjernefunksjoner? Hvilke elementer består en organisasjon av? En tar utgangspunkt i Bolman og Deal sine 4 rammer, den strukturelle rammen, HR rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen, og Busch, Vanebo og Dehlin sin foretaksmodell.

Litteratur: Bolman og Deal (2009) og Busch, Vanebo og Dehlin (2010).

Verdibasert ledelse og endringsledelse;

Hva er verdibasert ledelse? På hvilke nivåer i en organisasjon kan det virke? Hva skal til for at verdier kan ha en ledelsesmessig virkning? Hva menes med myndiggjøring og teamledelse? Hva

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

med organisasjoner i endring, endres også verdiene? Relasjonskompetanse og dialogferdigheter i grupper. En tar utgangspunkt i Busch sin forståelse av verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner, i Spurkeland sin modell for relasjonskompetanse og Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo sin modell for endringsledelse i et strategisk perspektiv.

Litteratur: Busch (2012), Spurkeland (2012) og Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo (2007).

Følgende kapittel viser tentativ framdrift i lederprogrammet. Hovedtyngden knyttes opp mot kollegaveiledning og erfaringsutveksling i gruppe. Det forutsettes aktiv deltakelse i gruppen og før- og etterarbeid knyttet til disse ledersamlingene.

En forutsetter at deltagende skolers ledelse deltar fullt ut, og at leder av ledergruppa enten er en av de deltagende rektorene eller en av deres nærmeste leder, så som skolesjef, kommunalsjef/direktør, rådmann e.l. fra en av de deltagende kommunene. RKBU Midt-Norge deltar i første, midtveis og siste ledergruppesamling. RKBU Midt-Norge tar initiativ til første ledersamling i et samarbeid med kommuneledelsen. Det er en forutsetning at prosjektet blir forankret i politisk ledelse og innarbeidet i relevante kommuneplaner/kommunedelplaner.

RKBU Midt-Norge har produsert 6 videoer der prof. Tor Busch holder foredrag om temaene; Ledelse, Endringsledelse, Verdibasert ledelse, Organisasjonskultur, Offentlig sektor i endring og Modell for organisasjonsanalyse. Disse videoene er en del av denne manualen.

Tentativ framdriftsplan

Første samling. (Mai/juni, påregnes om lag 3 timer)

NB! Før første gruppesamling lages en skisse med forslag til mål, organisering av, framdrift i og forslag til tiltak for prosjektet.

Ta utgangspunkt i disse 3 artiklene:

1. Utvikling av verdibasert ledelse i kommunal og fylkeskommunal tjenesteyting, av Tor Busch og Erlend Dehlin.
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149075/Busch_Demlin_2012.pdf?sequence=1) og
2. Core Implementation Components; Dean L. Fixsen, Karen A. Blase, Sandra F. Naoom and Frances Wallace.
<http://resources.clee.utk.edu/ccrtdi/CCR%20Assessment%20Resources/Fixsen%20Core%20Implementation%20Components.pdf>) og
3. Manual for deltakerne i fordypningsgruppene, av May Britt Drugli.

Referanselista (se bakerst) er å betrakte som anbefalt litteratur.

Visjon: Alle ansatte bidrar til et trygt læringsmiljø og alle barna har en god relasjon til minst en av skolens ansatte.

Med utgangspunkt i de tre artiklene over

Anbefalt dagsorden samling 1:

1. Introduksjonsrunde, hvem er tilstede i rommet og hvilken funksjon har de i prosjektet? Hvordan kommer vi i gang med arbeidet?
2. Konstituering av nettverket med en utpekt/valgt leder blant deltakerne eller en skolesjef/kommunaldirektør/rådmann (Vedkommende innkaller til, skriver dagsorden for og refererer fra samlingene). Når det gjelder møtested anbefales det å alternere mellom skolene.
3. Alle skolene presenterer sin foreløpige plan for arbeidet de 3-5 neste årene.
4. Filmene «Offentlig sektor i endring» og «Modell for organisasjonsanalyse» av prof. Tor Busch vises.
5. Hva blir hovedutfordringene i dette arbeidet ved hver enkelt skole? Er det noen interesser som må følges opp særskilt (så som elevgrupper, foreldregrupper, lærergrupper, politikere eller andre)?
6. Hvordan sørge for at ledermodulen henger godt sammen med lærermodulen? Hvordan ser situasjonen, «relasjonen lærer – elev», ut i dag?
7. Avklare oppgaver til neste samling.

Samling nr. 2 (August, påregnes 1 ½ time)

Mål: Alle skolene har en ferdig skrevet og utdelt mål- og strategiplan for arbeidet med relasjon lærer – elev. (Se vedlagt eksempel på en plan).

Fokuser på oppstart av prosjektet. Har vi kommet godt i gang, er det uklarheter som må avklares, hvordan synliggjør vi prosjektet innad og utad?

Anbefalt dagsorden samling 2:

1. Runde med fremlegg av hva som er gjort siden sist. Endelig plan for arbeidet presenteres av hver enkelt skole. Fokuser på gjensidig kollegaveiledning.
2. Filmen «Verdibasert ledelse» av prof. Tor Busch vises.
3. Diskusjon om verdigrunnlaget, hvilke verdier er de sentrale ved hver skole. Hvilke utfordringer har den enkelte skole i forhold til å etterleve vedtatte verdier? Har skolen diskutert eller satt opp noen krav til hvordan den enkelte medarbeider skal håndtere de enkelte verdier?
4. Hva er utfordringsbildet per dato i arbeidet? Og hva gjør lederne med dette?
5. Avklaring av oppgaver til neste gang.

Samling nr. 3 til 5/7 (Oktober-mars, påregnes 1 ½ time)

(Ledergruppen bestemmer selv om antall møter i dette tidsrommet blir 3,4 eller 5.)

Mål: Prosjektet gjennomføres i henhold til vedtatt plan og det er god sammenheng mellom lærerplanen og lederplanen.

Fokuser på gjennomføringen av prosjektet ved den enkelte skole. Er det spesifikke utfordringer som oppstår under veis, hvilke gode historiefortellinger får vi høre om, når vi de delmålene som vi har satt oss?

Anbefalt dagsorden samling 3 – 5/7:

1. Runde med fremlegg av hva som er gjort siden sist. Hvor står vi i hovedprosjektet? En av skolene får ekstra tid (dette roterer hele tiden mellom de deltakende skolene). Fokuser på gjensidig kollegaveiledning. Får deltakerne fulgt opp manualen på en tilfredsstillende måte?
J.fr. logg.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

2. Filmene «Ledelse», «Endringsledelse» og «Organisasjonskultur» av prof. Tor Busch vises i denne rekkefølgen, en film pr. møte.
3. Diskusjon om verdigrunnlaget. Er det samsvar mellom den atferd som utøves av lærere og ledere og skolens verdigrunnlag?
4. Hva er utfordringsbildet per dato i arbeidet? Er det tiltak som må iverksettes? Gjennomføres planlagt kontakt med leder og lærergruppen?
5. Avklaring av oppgaver til neste gang.

Siste samling nr. 6/8 (April, påregnes 2 timer)

Mål: Prosjektets år 1 er gjennomført etter planen og videre plan for de neste årene er lagt.

Prosjektets visjon oppleves etter hvert å bli en del av skolens verdier og fester seg i den enkelte skolekultur.

Fokuser på avslutning av år 1 og videreføring i år 2, 3 og 4.

Anbefalt dagsorden samling 6/8:

1. Runde med fremlegg av hva som er gjort siden sist. Fokuser på gjensidig kollegaveiledning.
2. Hva er utfordringsbildet per dato i arbeidet? Hva har en lykkes med og hva har en ikke lykkes så godt med? Hva kan en ta med seg av læring til de neste årene (ting en ville gjort annerledes, ting en ville gjort mere/mindre av)?
3. Er planene for de neste årene lagt? Kort gjennomgang fra hver enkelt skole angående deres planer for de neste årene.

4. Avklare om nettverksmøtene for lederne skal fortsette neste skoleår. Avtale ansvar og oppgaver dersom nettverket fortsetter.

Referanser:

1. Bass, M.B. (2008). *The Bass handbook of leadership*. New York: Free Press
2. Bass, M.B. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-218.
3. Beck Jørgensen, T. (2003). *På sporet af en offentlig identitet – værdier i stat, amter og kommuner*. Århus: Århus universitetsforlag.
4. Bolman, L. G. og Deal, T.E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledels. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
5. Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
6. Busch, T. Vanebo, J.O. og Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
7. Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S.J. og Vanebo, J.O. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
8. Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S.J. og Vanebo, J.O. (2009). *Strategisk ABCD*. Oslo: Universitetsforlaget.
9. Dahl, T. et al. Ekspertgruppe (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget
10. House, R.I. (1996). Path-goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy and a Reformulated Theory. *Leadership Quaterly*, 7: 323-352.
11. Johnsen, E. (1984). *Introduksjon til ledelseslære*. København: Nyt Nordisk Forlag.

12. Johnsen, E. (2006). *Ledelseslisens*. København: Dafolo Forlag.
13. Johnsen, E., Vanebo J.O. og Busch, T. (1995). *Ledelse av ledelsesprosessen*, Oslo: Tano as
14. Klausen, K.K. (2001). Modernisering av offentlig sektor – bakgrunn og teoretisk ramme. I: T. Busch, E. Johnsen, K.K. Klausen og J.O. Vanebo: *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
15. Mintzberg, H. (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
16. Olsen, J.P. (2007). *The Ups and Downs of Bureaucratic Organization*. Arena, Working paper 14/2007, UiO.
17. Røvik, Kjell Arne, (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
18. Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
19. Treviño, L.K., Hartman, L.P. & Brown, M. (2000). *Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership*. California Management Review, 42, 128-142.