

Endringsledelse i skolen

Hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Maria F. Gjerken

Masteroppgave ved Norges Teknisk-
Naturvitenskapelige Universitet



Ledelse og Organisasjonsutvikling
Fordypning i Relasjonsledelse

Juni 2011

Forord

Denne oppgaven har blitt en spennende opplevelse og viktig for meg å skrive. Endelig var det mulig å fordype seg, etterstrebe forståelse for hva som skjer i endringsprosesser som denne jeg nå hadde muligheten til å gjennomføre. For meg har opplevelsen har vært rik på samarbeid og refleksjon, innsikt i ny kunnskap og personlig vekst. Arbeidet har gitt meg mer forståelse for kompleksiteten i slike endringsprosesser og betydningen (med)menneskelig samhandling for å oppnå det man ønsker. Jeg har fått en verdifull reise sammen med informantene mine og delt deres opplevelse av virkeligheten. Jeg har også vært så heldig å ”være i” denne endringsprosessen og dens utfordringer sammen informantene. Kanskje gjør det meg bedre rustet til mer ydmykt å sette meg inn i andres virkelighetsoppfatninger i arbeidet mitt, også på det personlige plan.

Jeg ønsker å varmt takke mine informanter. Spesielt rektoren, som i hele prosessen har hatt mot til å være ærlig samtidig som hun hele tiden har opptrådt med mye integritet og engasjement. Alle har vært lojale til vår arbeidsprosess og gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet, få skrevet og slutført denne oppgaven – min takknemlighet for dette er stor. Via subjektive fortellinger har alle vist meg en tillit som jeg har følt meg forpliktet til å forvalte respektfullt og på en måte som yter dem rettferdighet.

Min veileder rettes det stor takk til! Eleanor Allgood har gitt meg uvurderlig veiledning i prosessen. Hennes kunnskap og klokskap har vært viktige bidrag til at dette prosjektet har vært en spennende og lærerik opplevelse.

Stavern, juni 2011

Maria F. Gjerken

Sammendrag

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i en rektors erfaringer med nye lederferdigheter basert på kartleggingsverktøyet Lifo®. To teamledere som sammen med rektor utgjør skolens plangruppe, har også vært en del av arbeidsprosessen. Dette både for å delta i rektors endringsprosess, samt å kunne være med på å vurdere rektors utbytte av dette prosjektet.

Problemstillingen for undersøkelsen er:

Endringsledelse i skolen – hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

I den teoretiske referanserammen vektlegges kompetanseperspektivet spesielt knyttet mot organisasjonsutvikling og endringsprosesser. Med dette som utgangspunkt etterstrebtes å beskrive en rekke kognitive og psykologiske prosesser som danner grunnlag for læring, motivasjon og relasjonell samhandling med andre. Metoden bygger på kvalitativ forskning og er utformet som kasusstudie med halvstrukturerte intervjuer. Dermed kunne forholdene ligge til rette for en bred og helhetlig progresjon, som et prosjektarbeid. Undersøkelsen bygger på kartlegging av lederferdigheter, subjektive opplevelser, selvforståelse og erfaring med handlingsprosesser i deres naturlige kontekst, målet har vært at arbeidet skulle ta sikte på å skape en dypere forståelse blant et begrenset antall informanter.

I løpet av arbeidsprosessen ble det gjort en rekke erfaringer for rektor i bruk av nye lederferdigheter, i hovedsak overfor teamlederne i plangruppa, men også i personalet som helhet. Spesielt knyttet dette seg til mer ansvarliggjøring av teamlederne og rektors evne til håndtere motgang. Rektor påpeker interessante, nyttige og lærerike opplevelser i prosessen med å anvende nye lederferdigheter. Coaching/ veiledning og rådgivnings-treffene ble preget av trygghet og øker sannsynligheten for videre bruk av nye ferdigheter også etter arbeidsprosessens avslutning. Måten å tenke på har blitt påvirket, og særlig rektor beskriver at hvordan hun oppfatter, bearbeider og tolker situasjoner er med på å i større grad enn før bidra til økt kongruens mellom hennes intensjon, hennes lederatferd og konsekvenser av dette. Teamlederne bekrefter i stor grad dette.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
<i>1. Innledning</i>	<i>1</i>
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.2. Avgrensninger	2
1.3. Problemstilling	2
1.4. Oppgavens struktur og innhold	3
<i>2. Teoretisk referanseramme</i>	<i>4</i>
2.1. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser	4
2.2. Hvordan kan læring foregå?	5
2.3. Leders rolle i endringsprosesser	9
2.3.1. Endringsledelse	12
2.4. Motivasjon i endringsarbeid	15
2.4.1. Forventningsteori	16
2.4.2. Ytre eller indre motivasjon? Kognitiv evalueringsteori	16
2.4.3. Målsettingsteori	17
<i>3. Metode</i>	<i>18</i>
3.1. Valg av metode	18
3.2. Planlegging og gjennomføring av arbeidsprosessen – veiledning/ rådgivning/ coaching samt intervjuer	20
3.3. Prosjektforløpets faser	20
3.3.1. Introduksjon	21
3.3.2. Emnevalg og problemformulering	21
3.3.3. Planleggingsfasen	21
3.3.4. Gjennomføringsfasen	22
3.3.5. Produktfremstilling, produktvurdering og etterarbeid	23
3.4. Gjennomføring av intervju	23
3.5. Pålitelighet og validitet	24
3.6. Ethiske vurderinger	25
<i>4. Presentasjon av funn og drøfting</i>	<i>26</i>
4.1. Hovedfunn 1: Rektors intensjon og subjektivt opplevde erfaring med nye lederferdigheter	27
4.1.1. ”Jeg opplever færre negative utfordringer i hverdagen”	27
4.1.2. ”Jeg ser de faglig dyktige jentene, men de er usikre på ledelse	28
4.1.3. ”Er jo litt typisk meg – og det var jo det jeg ville også – å gjennomføre min plan. Jeg delegerer så lenge jeg får det som jeg vil”	29
4.1.4. ”At de blir kulturbærere av lederholdninger. Mitt budskap kan spres fordi de er ressurser”	29
4.1.5. ”Er det som driver meg til å være skoleleder – å få til de endringene!”	30

4.2. Drøfting av Hovedfunn 1	31
4.2.1. Rektors intensjon og subjektivt opplevde erfaringer med nye lederferdigheter	31
4.2.2. Rektors erfaringer med nye lederferdigheter basert på egenutvikling, tilbakemeldinger og kulturendring	32
4.2.3. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser	34
4.2.4. Endringsarbeidets betingelser	36
4.3. Hovedfunn 2: Teamledernes syn på rektors lederatferd og endringsprosess	40
4.3.1. ”Jeg preger nok selv rollen”	40
4.4. Drøfting av Hovedfunn 2	41
4.4.1. Team i endringsprosesser	41
4.4.2. Rektors teamoptimalisering og teamledernes motivasjon for endringsprosessen	42
5. Avsluttende kommentarer og svar på problemstillingen	45
Litteraturliste	48
Vedlegg	53

”I vår tid er varer billige og tjenester dyre. Slik får vi råd til ting, men ikke til å bygge relasjoner.”

Sitat fra Thomas Hylland Eriksen, professor i filosofi, Østlands-Posten 23.03.11, Larvik kommunes lokalavis

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

En rekke publikasjoner peker på leders betydning i endringsprosesser, både innenfor organisasjonsteorien, men også fra forskere innen det pedagogiske feltet. Stortingsmelding 16 og 31 uttaler eksplisitt skoleleders betydelige rolle og ansvar. I 2009 nedsatte Utdanningsdepartementet en forskergruppe ledet av professor i pedagogikk, Thomas Nordahl, med mandat til å utarbeide materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø i skolen basert på å identifisere suksessfaktorer for et godt læringsmiljø.

Man undersøkte en rekke faktorer som har stor betydning for elevers utbytte av læring, der iblant ledelse og endringsarbeid. Forskergruppen beskriver en rekke faktorer som påvirker utfallet av endringsarbeid i skolen, den lederstilen rektorer hadde preget i stor grad lærerne og andre ansatte på skolene og utgjorde en svært viktig faktor for læreres lederstil i klasserommet og dermed elevers læringsutbytte. Arbeidet forskergruppen gjorde munnet ut i ny tilsynsordning fra 2010 om elevers rett til et godt psykososialt læringsmiljø etter Opplæringslovens § 9A. Samtidig vektla Utdanningsdirektoratet sentrale funn om skoleledelse i TALIS (Teaching And Learning International Survey, OECD-undersøkelse, 2008), som blant annet viste følgende:

- Lærere har stort behov for profesjonell utvikling og tilbakemeldinger fra egen skoleledelse. Samtidig er norske lærer i særklasse når det gjelder trivsel og tiltro til at de bidrar til elevenes læring med sin undervisning
- Skoleledelsen er overveiende av administrativ karakter, og norske skoleledere gir lærere mindre vurdering eller konkret tilbakemelding på deres pedagogiske arbeid enn gjennomsnittet i TALIS-landene
- Dårlig utført arbeid synes å bli tolerert i Norge i høyere grad enn i andre land, og en kvalitets- og evalueringskultur med det formål å forbedre resultater er svakere utviklet i Norge.

Skoler er ofte utsatt for reformer og krav til endringer og tilpasninger. Noe er styrt fra Kunnskapsdepartementet, andre krav kan komme fra lokale interessenter som politikere, rådmann, foreldre eller lignende. Dermed er skolenes evne til å make endringer av stor betydning, ofte basert på omgivelsenes klare forventninger. Samtidig registrerer jeg at skolekulturen og læreres holdninger ikke alltid fremmer endringer. Jeg ser i mitt arbeid at rektorer opplever sitt lederskap svært krevende på bakgrunn av overnevnte faktorer, foruten å

befinne seg i en konstant tilstand med svært lite ressurser. I praksis fører dette til minimal økonomisk fleksibilitet i rektors handlingsrom. Dermed blir rektors viktigste dynamiske ressurs dyktige medarbeidere. Arbeidsgiverorganisasjonen NOU har uttalt at arbeidstakers viktigste fremtidige ferdigheter er endringsvilje, ønske om ny kunnskap i omstillingsfaser, samt sosial kompetanse. En lederstil som fremmer disse faktorene vil dermed være av stor betydning.

Disse funnene er utgangspunktet for mitt forskningsfelt og for min avgrensede problemstilling.

1.2. Avgrensninger

I denne oppgaven har jeg tre informanter; skoleleder på rektornivå og to teamledere som danner plangruppa sammen med rektor. Det har i denne oppgaven ikke vært rammer for å måle eventuelle endringer for elevenes læringsutbytte i klasserommene på bakgrunn av arbeidsprosessen jeg har hatt med rektor, og hennes videre lederutøvelse i plangruppa, i personalet eller mot foreldre.

1.3. Problemstilling

Endringsledelse i skolen – hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

For å besvare problemstillingen vil det være nødvendig å avklare noen nøkkelbegreper: *faktorer* og *vellykkede endringsprosesser*. Når det gjelder *faktorer* tillegger jeg i denne sammenheng en stor grad av rektors opplevelse og forståelse for aktuelle utfordringer, mer enn årsaksforklaringer. Erfaringer henspiller til lagrede kognitive historier, følelser, men også subjektive opplevelser av handlinger. Beskrivelser av situasjon og kontekst vil også være sentralt. Begrepet *vellykkede endringsprosesser* viser til innsikt og tenkning om opplevde hendelser og praksis, samt utbytte rektor opplever å ha hatt i denne sammenheng. Som problemstillingen indikerer vil hovedfokus ligge på rektors beskrivelser, men jeg vil også bestrebe å bringe inn plangruppens to teamledere sin vurdering av utbytte for å validere rektors syn. For å få svar på dette har jeg spurt om teamledernes syn på denne endringsprosessen samt hva rektor selv beskriver som egen intensjon og erfaringsopplevelse i løpet av prosessen. Plangruppens vurderinger av utbytte av prosessen har vært med siktemål å se på i hvilken grad dette stemmer overens med rektors erfaringer, men også for å få eventuelle supplerende perspektiver som kan utdype forståelsen.

For å danne et solid utgangspunkt for undersøkelsen, har jeg benyttet kartleggingsverktøyet Lifo® for å avdekke utviklingspotensialet for rektors lederstil. Rektor har altså på bakgrunn av denne kartleggingen valgt seg fokusområder vi har jobbet med for å etterstrebe besvarelse av problemstillingen i denne masteroppgaven. Rektor og jeg har hatt 8 treff med veiledning, rådgivning, coaching med varighet av 1 – 1,5 timer hver gang. Prosessen startet i mai -10 med tre treff før sommerferieavvikling og 5 treff etter skoleoppstart august -10. Videre intervjuet jeg de to teamlederne og rektor som utgjør plangruppen, individuelt. Deretter arbeidet rektor systematisk over en femukers periode med bestemte mål for endringsledelse i plangruppen. Jeg intervjuet da igjen rektor og teamlederne etter disse fem ukene, igjen individuelt.

1.4. Oppgavens struktur og innhold

Innledningsvis beskrives bakgrunn og begrunnelser for denne oppgavens¹ innhold. Her presenteres forskning de siste årene vedrørende skoleutvikling og fremtidige ambisjoner og krav til skolen, samt definisjoner og nøkkelbegreper. Jeg vil videre støtte meg til litteratur og forskning som beskriver de teoretiske perspektivene som synes mest relevante i forhold til arbeidet med oppgavens problemstilling, samt til hjelp for å analysere og drøfte funn.

Videre beskrives metoden som er anvendt for å få frem informasjon fra informantene i undersøkelsen. Metoden presenteres med en teoretisk forankring, men også en beskrivelse av hvordan undersøkelsen er gjennomført i praksis. Jeg vil også komme med noen etiske betraktninger samt kritisere bruk av egen metode, ut ifra en erkjennelse av risikoen for at identifisering av denne rektoren kan være tilstede.

Jeg tar så for meg presentasjon av hovedfunn i undersøkelsen og drøfting av disse. Jeg har valgt å bruke utsagn fra informantene i den empiriske kapitteldelingen, fordi informanters sitat er en akseptert måte å presentere bevis i kvalitativ forskning. Hovedfunn og drøftingen av disse forstås i lys av aktuell forskning og litteratur. Arbeidet avrundes med avsluttende kommentarer sett i lys av dette studiets problemstilling.

¹ Begreper som: denne oppgaven, dette studiet, denne undersøkelsen, denne prosessen, henspiller gjennom hele teksten til denne Masteroppgaven.

2. Teoretisk referanseramme

2.1. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser

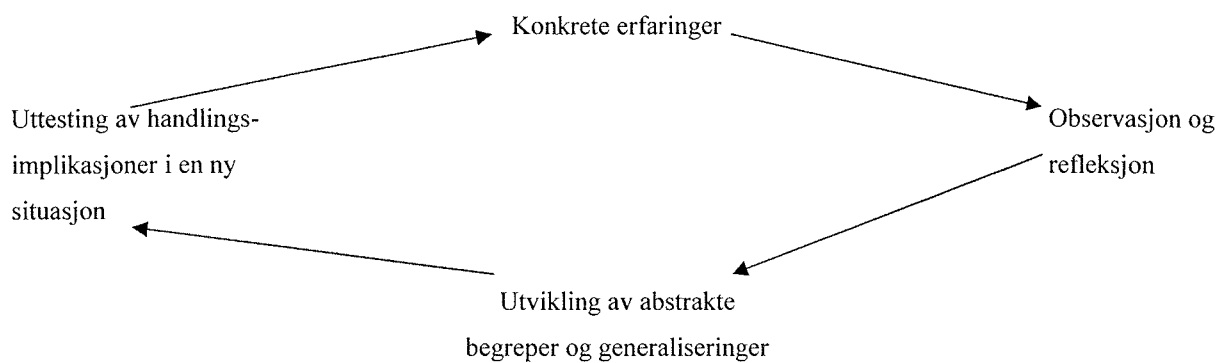
Organisasjonsutvikling og endringsprosesser handler om å forstå læringsprosesser og skape utvikling gjennom å forme læringsprosesser. Organisasjoners hverdag er slik den opptrer for dem som utgjør den – organisasjonen er det medlemmene tror, vet og kan. Det innebærer at individenes handlinger i organisasjoner er styrt av forståelsen av hvordan organisasjonen fungerer, hvilke normer og verdier som gjelder, hva som er våre egne og andres ansvarsområder, hvordan vi selv påvirker andre organisasjonsmedlemmer, hvordan teknologien fungerer og hvordan vi styrer den. Det kan innebære å lære seg en helt lokal virkelighet som styrer vår oppmerksomhet, våre valg, kvalitetskrav, forventninger til andre, utnyttelse av teknologi og så videre. Denne virkelighetsforståelsen kalles handlingsteorier, fordi den er lokalt gjeldende og danner utgangspunktet for handlinger. Dermed er det hva folk faktisk gjør som gir informasjon man kan ta stilling til, både som læring og som utgangspunkt for hvordan man skal tenke og drive endringsprosesser (Senge, 1990, Levin & Klev, 2002).

Grunnlaget for kunnskapsutvikling vil være at den lokale kunnskapen som ansatte besitter, blir brakt inn i endringsarbeidet gjennom aktørenes medvirkning (Levin & Klev, 2002). Dermed etableres det en basis for at den lokale kunnskapen fundamenteres inn i den plattformen av innsikt som læringsprosessen, og dermed endringsprosessen, vil bygge på. Lokal forankring og forståelse sikres, som en naturlig forutsetning for forankring hos deltakerne. Sannsynligheten for å kunne gjennomføre en slik prosess med lokal godvilje er stor, og dermed ikke i konflikt med lokale ønsker og prioriteringer. Videre sikrer den kollektive refleksjonsprosessen at det utvikles en delt innsikt, noe som igjen er grunnleggende viktig for at koordinert samspill i en organisasjon skal kunne finne sted. Når medlemmer i en organisasjon medvirker i utforming av nye løsninger, etableres eierskap og identitet. Dette kan medføre at implementeringsfasen blir relativt selvberende. Nye organisasjonmessige løsninger vokser frem gjennom de ansattes involvering, og iverksetting av endringer er allerede gjennomført fordi de ansatte har medvirket i den konkrete utformingen av dem. Den kollektive refleksjonsprosessen danner også grunnlaget for en praktisk og konkret delt forståelse av hvordan nye organisasjonmessige løsninger skal være, noe som gjør at samspillet mellom medlemmene kan realiseres på det konkrete planet. Det er nødvendig å tydeliggjøre metoder og hvilke innovative prinsipper endringsarbeidet bygger på.

2.2. Hvordan kan læring foregå?

Mange organisasjoner har problemer med å lære og lære. Et viktig poeng for å sikre suksess i størst mulig grad, er lederutvikling for så å drive opplæring av medarbeidere. Argyris (1993) fremholder at organisasjoner har vanskeligere for å lære enn enkeltindivider, og han skiller mellom ulike former for læring. Forfatteren omtaler enkelkretslæring ved at man opprettholder det gamle situasjonsbilde og handlingsprogrammet. Man vender tilbake – eller opprettholder – gamle verdier og normer, og bremser utviklingen i virksomheten. Derneft beskrives dobbelkretslæring som et nødvendig tilpasnings- og omstillingsarbeid. Man må avlæres gamle situasjonsbilder, handlingsprogrammer, normer, regler og verdier (uformelle så vel som formelle), for deretter å erstatte dette med ny læring og erkjennelse. Det fremholdes at det er de styrende handlingsvariablene som aktører vil tilfredsstillere, hva som anses å være verdifullt og som sanksjoneres positivt. Det er virksomhetens kultur som i stor grad bestemmer hva som anses som verdifullt, aktørene vil etterstrebe å handle tilfredsstillende i tråd med dette, uansett om målforskyvning kan bli resultatet. Videre vektlegges handlingsstrategier. Dette kan være strategier aktører velger for å sikre egen vinning. Dette får konsekvenser for organisasjonen, selv om slike handlinger er intenderte eller ikke-intenderte. Det høyeste nivået for læring beskrives som *deuterolæring*, som forutsetter at organisasjonen er bevisst på hvordan den lærer, og hvordan den skal oppnå dobbelkretslæring – altså hvordan den skal lære å lære. Metalæring er den viktig brikke i deuterolæringen, fordi man lærer noe om læringssituasjonen, det uformelle som alltid er tilstedeværende i en læringssituasjon. Man vil lære av sine daglige erfaringer i arbeidssituasjonen.

Det folk faktisk gjør, skaper erfaring. Erfaringer er en viktig del av å lære, man utvikler og endrer oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det man tror på i praksis, for deretter å reflektere over de resultatene man har oppnådd (Kolb 1984, Levin & Klev 2002). Dette kalles erfaringslæring og kan illustreres slik:



Figur 1. Modell for erfaringslæring. (Kolb 1984, Levin & Klev 2002).

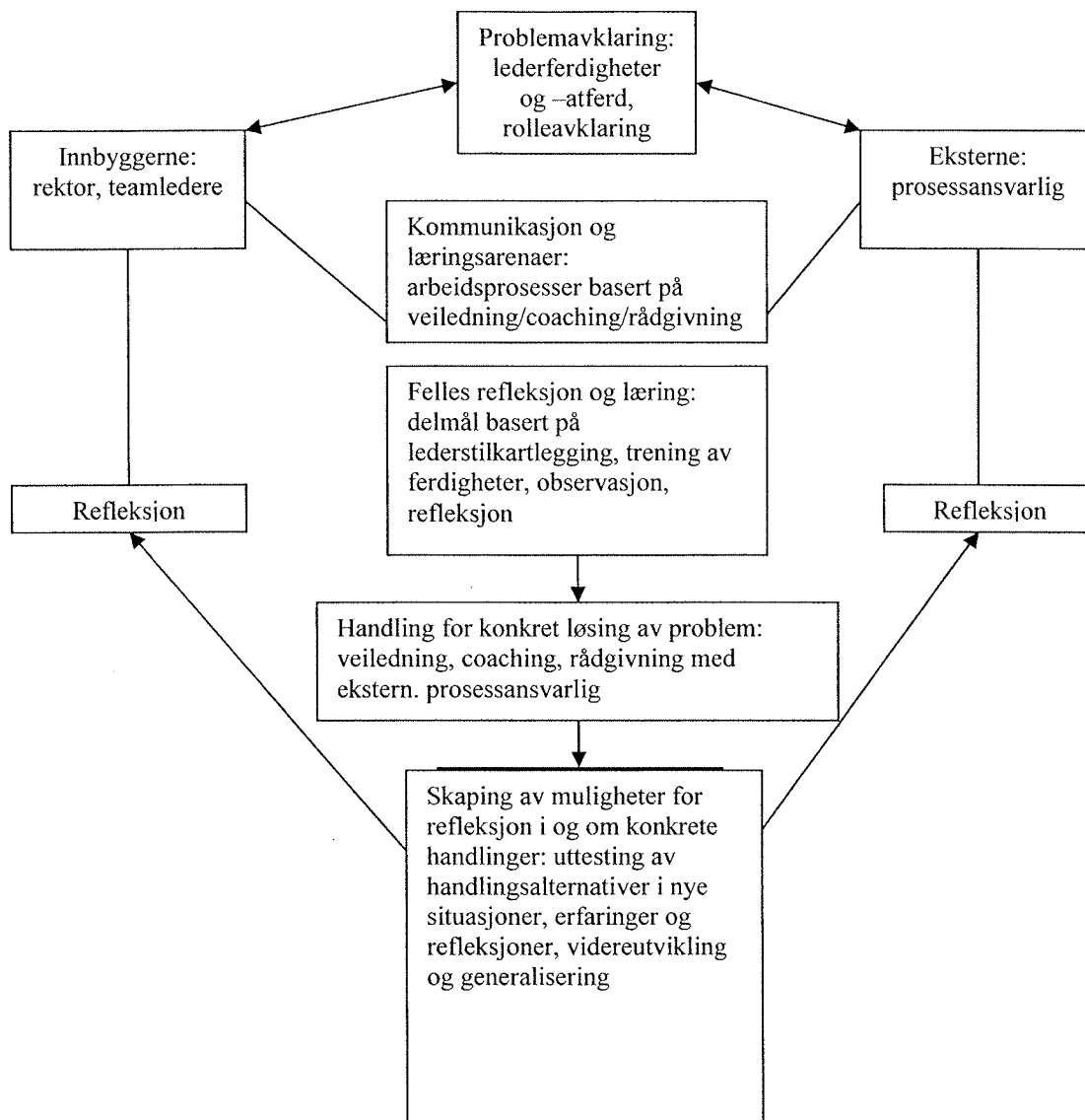
En slik lærings sirkel fremmer ny praksis ved at man erfarer, reflekterer og deretter bruker den nye forståelsen som grunnlag for nye handlinger. Man endrer praksis og kan oppnå det Argyris (1993) omtaler som deuterolæring. For en skoleleder som driver endringsprosesser, bør teamledere integreres i endringsarbeidet ved å prøve ut i temaet det som jobbes med i ledergruppen (plangruppen). Det teamlederne skal gjennomføre må etterspørres, oppmuntres og verdsettes av skoleleder, og det må legges til rette for bruk av ønskede ferdigheter. På samme måte som det stilles tydelige forventninger fra skoleeier til skoleleder, må det være tydelige forventninger videre til teamledere og dernest til lærerne. Skolens personal må overfor elever og foreldre framtre som gode rollemodeller og i praksis demonstrere atferden man vil ha. Slike prosesser er typiske og gjenkjennelige fra arbeidsfellesskap og kalles taus kunnskap, der man over tid lærer gjennom å se hva andre gjør og være sensitive overfor reksjoner på det man selv gjør (Nonaka & Takeuchi, 1995).

For at læring i organisasjoner skal skje, må man skape arenaer for læring som etablerer muligheter for dialog mellom samarbeidende aktører for å utvikle nye forståelsesrammer som kan bidra til å endre det organisatoriske samspillet. I tillegg blir det viktig å bevisst skape arenaer som åpner for muligheter til praktisk utprøving og inntrening av nye handlingsmønstre. Dialogen kan skape ideer, identifisere muligheter og bidra til beslutninger, men hvorvidt man oppnår ny kollektiv atferd, er avhengig av at det finnes muligheter for praktisk trening og refleksjon over erfaringene i den praktiske utprøvingen. Bevisst utforming av arenaer for læring er altså et viktig handlingsrom i ledelse av endringsarbeid. Arenaene skaper muligheter for dialog og refleksjon over kollektiv praksis og for trening, erfaringsinnhenting og refleksjon i den nye kollektive praksisen (Levin & Klev, 2002).

Senge (1990) fremholder evnen til å adaptere bare er første skritt mot å være en lærende organisasjon. Han hevder at menneskers medfødte evne til å lære er en grunnleggende behov for å ekspandere vår kapabilitet. Av samme grunn er organisasjoner opptatt av det han omtaler som generativ læring; en transformasjonskunnskap som er skapende og ikke bare adaptiv læring, som bare handler om å holde ut en arbeidssituasjon. Generativ læring i en organisasjon handler om å hele tiden være innovativ og eksperimentere med dertil tilbakemelding, dette danner grunnlag for å være en lærende organisasjon. Det hevdes at læring foregår når en ledergruppe eller et team bearbeider informasjon, endrer situasjonsbilde og tilpasser handlingsprogrammer til det nye situasjonsbildet.

Læringsprosesser er altså sentrale trekk i endringsledelse. Endringsarbeidet utvikles gjennom at deltakerne deltar som aktører i kollektive læreprosesser. Læring forvandles fra et faglig tilholdssted som et individuelt fenomen til en kollektiv prosess hvor kolleger og medarbeidere lærer i fellesskap (Levin & Klev, 2002). Forfatterne understreker betydningen av den skjulte kunnskapen, den kunnskapen som blir synlig gjennom organisasjonsmedlemmenes handlinger. Disse handlingene bygger på relasjonene som er etablerte, og som blir bærende for samhandling og samarbeid. Den kollektive læreformen forfatterne presenterer, legger nettopp til rette for at både eksplisitt og skjult kunnskap kan utvikles. Dermed styrkes ikke bare eierforhold til endringsprosessen, men også den sosioemosjonelle opplevelsen av egen identitetsutvikling og tilhørighet til organisasjonen. Arbeidsinnsats og lojalitet til de valg og avgjørelser kollektivet tar vil fremmes i en slik tilhørighetsopplevelse. En organisasjonsutviklingsprosess må tilrettelegges og tilpasses med hensyn til hvilke læringsprosesser som understøttes, til hvem som deltar, og til omfang. Det er prosessen i seg selv som styrer resultatet, metoder og aktiviteter som velges som redskap i prosessen avgjøres av initiativtakerne.

Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2002) skal illustrere kunnskapsutviklingen gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver endringsprosesser fremover. Den langsiktige målsettingen med enhver læringsprosess er at den skal bli selv bærende og være en integrert del av en daglig virksomhet. Læringsprosessen kan forløpe seg som følgende på en skole:



Figur 2. "Den samskapte læringsmodellen". (Levin & Klev, 2002).

I en slik prosess kan problemavklaringen være basert på lederkartlegging for å identifisere endringspotensial med ekstern prosessansvarlig. En leders selvoppfatning kombineres med prosessansvarliges veiledning/ coaching/ rådgivning som verktøy for å ta i bruk nye og mer hensiktsmessige lederferdigheter i en endringsprosess. Modellen illustrerer at det er kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver en endringsprosess fremover. Dermed må det skapes arenaer der de ulike aktørene møtes for å lære i fellesskap. Det vil innebære at en ekstern aktør som initierer endring sammen med de lokale medarbeiderne, deltar i læringsprosessen og bidrar med sin individuelle kompetanse. Forfatterne fremholder dette som et viktig element fordi innbyggerne (de lokale

medarbeiderne) og den eksterne (prosessansvarlig) har ulike posisjoner og roller – de to aktørgruppene er ulike både når det gjelder eierskapet til problem og mulighetene til, og ansvaret for, å lede en prosess. Den langsiktige målsettingen med enhver læringsprosess er at den skal bli selvberende, være en integrert del av den daglige virksomheten i en organisasjon. Det sentrale elementet i hele endringsprosessen blir læringsløyper basert på erfaringer man høster i fellesskap med eksterne. Innbyggerne vil seg imellom delta i meningsdanningsprosesser som utvikles innenfor egne sosiale og materielle rammer. Disse meningsdanningene er så igjen antatt å gi grunnlag for nye innspill i endringsprosessen. I et perspektiv av en selvberende læringsprosess er det grunn til å forvente at den venstre siden i modellen vil utgjøre den egentlige endringsprosessen. Arbeidet med konkret problemløsning deles av begge parter på samme måte som det er fellesskap omkring den primære tolkningen av erfaringene fra handlingene. Samtidig er det også viktig at hver av aktørgruppene deltar i refleksjonsprosesser innenfor sine respektive roller og fagfelt. Forskjeller og likheter utvikles og vedlikeholdes ved integrering og separering av disse to læringsløyferne som modellen viser. Organisasjonsutviklingens tre faser er også integrert i modellen. Den første fasen er gitt ved problemavklaringen, mens andre og tredje fase følger logikken fra læringsløyferne i modellen.

2.3. Leders rolle i endringsprosesser

Ledere i lærende organisasjoner besitter flere roller, både som designere, lærere og tilretteleggere. Disse rollene krever ny kunnskap og egenskaper, som å ha evnen til å skape tilslutning rundt nye visjoner, å frembringe og utfordre nye mentale modeller for arbeid, samt å fokusere på mer systematiske tankemønstre – bygge organisasjoner der mennesker konstant utvider sine evner og muligheter til å prege fremtiden, det handler om evnen til å lære noe nytt (Senge, 1990). Lederskap i lærende organisasjoner starter med prinsippet om ”den kreative strekken”. Kreativ strekk kommer fra å tydelig se hvor man vil være, en visjon, samtidig være ærlig på den eksisterende realiteten. Gapet mellom disse to sannhetene, eller ønskede virkelighetene, genererer en naturlig strekk (tension). Individuer, grupper eller organisasjoner som lærer hvordan man arbeider innen denne kreative strikken, lærer også hvordan man bruker og samtidig fokuserer energien i ønsket retning mot visjonen. Dermed kan man ikke ha en kreativ strekk uten å ha en visjon og mål om hvor man vil hen. For å unngå motstand mot endring er det essensielt å tydeliggjøre hvorfor visjonen er viktigere enn dagens realitet – vise et bilde av hva som vil være mer viktig for menneskene enn hva som er i dag. Å ha en visjon uten å ha en forståelse av nåværende realiteter vil sannsynligvis føre til kynisme og motstand,

heller enn kreativitet og energi. Prinsippet for den kreative strekken lærer oss at det nåværende bildet av nåværende realiteter er like viktig som et bilde av ønsket fremtid. Senge (1990) hevdet at lederskap er å være kulturskaper. Det vil si at man bygger organisasjonskultur som fremmer læring. Som nevnt ovenfor blir det essensielt at leder besitter flere roller. Lederrollen som designer undervurderes av mange. Det er liten hjelp i å kunne besitte makt til å ta avgjørelser dersom man ikke har utarbeidet ett design som gjør det mulig å manøvrere riktig innen de rammene man har til rådighet. Designer i denne sammenheng bør tolkes som en sosial arkitekt som er mindre synlig, men som tilrettelegger forutsetningene medarbeidere må ha for å lykkes med å nå de målene organisasjon har satt. Ved å fylle rollen som en sosial arkitekt, sikres i større grad at konsekvensene av arbeidet som er gjort i dag, er et resultat av arbeidsgrunnlaget gjort i fortiden – akkurat som arbeidet i dag vil bære frukter (eller få konsekvenser) en gang i fremtiden. Den viktigste oppgaven en designer har, er å begrunne livets rett, visjonen, og grunnleggende verdier som organisasjonsmedlemmene vil leve i. Man bygger en grunnmur bestående av mening og kjerneverdier. Videre bør rollen som designer handle om intern politikk, strategier samt strukturer som bringer ideer og kreativitet frem til viktige avgjørelser for virksomheten. Man kan make å bruke rollen som sosial arkitekt til å etablere en sosial struktur som ønsker konstant læring og evne til skifter ut ifra gitte forutsetninger – å balansere dette med hva som er mulig. Dernest bør man som leder underbygge at fremdriftsprosesser alltid er aktive. Slik kan man endre strategi og strukturer samtidig som målrettet og effektiv drift fortsetter. Man har en kultur og sosial struktur som effektivt og raskt tilpasses nye utfordringer og nye mål.

Fullan (2008) utdyper hvordan en skoleleder kan iverksette endringer, og fremhever læreres privatpraksis som en både vanlig og vanskelig kultur å endre. I læreryrket kan dette kreve en normalitet og et ønske om at lærere observerer, og bli observert, av hverandre. Fordi det er en lang tradisjon for læreren å lukke sin dør til klasserommet og dermed ivareta egen konservative autonomitet, er forfatteren særlig opptatt av leders tydelighet på unngå privatpraksis samt å kombinere muligheter for innsyn i hverandres utøvelse av lærerrollen, i et miljø preget av god hjelp og samarbeid og samtidig fritt for negativ kritikk. Videre fremheves evnen for støtte til lærernes leder av endringsprosesser. Skoleleder bør benytte coach/ rådgiver for å legitimere skoleleders rolle og samtidig støtte og tilrettelegge for endringsarbeidet, stadfeste og etablere et verdigrunnlag samtidig med pålagte retningslinjer for endringsprosesser, og knytte dette opp til elevers læringsutbytte, og til sist etablere lederoppfølging uten å kontrollere eller overstyre verken lærerne eller prosessen.

Endringsarbeidet skal være evidensbasert samtidig som man aldri blir ”ferdige” – man skal alltid lete etter mer effektiv pedagogisk praksis. Forfatteren hevder videre at man hele tiden skal måle skolen opp mot elevenes læringsutbytte, samtidig som alle vet hva som gjøres for å bedrive endringsarbeidet som er knyttet opp til velkjente mål. Dette er en god indikasjon på hvor godt skolen drives og lærernes individuelle bidrag til videreutvikling. Instruerende modellering understreker skoleleder som rollemodell for det fokuset skolens pedagogiske plattform innehar som skal resultere i elevenes læringsutbytte. Det innebærer å identifisere hva som fungerer og hvorfor. En kombinasjon av tydelige beskrivelser, praktiske eksempler samt teoretisk forankring utgjør en sterk profesjonell læring. Dermed er modellering ikke symbolsk, men spesifikk, konkret og svært viktig for skoleleder i formell og uformell læring.

Kunnskapsutvikling er fundamentet for endringer og forbedringer. Ny kunnskap, ferdigheter og kompetanse sammen med rammevilkår (tid, ideer, ekspertise og penger) og motivasjon for endring, bidrar til å bygge kunnskap først. Dersom man ønsker å drive endringsarbeid blant lærere, bør man ikke forelese dem om moral, men heller vise dem nytteverdien og støtte deres endringsforsøk ved å tilby ferdigheter og tips til gjennomføring, slik at de selv rustes til å forsøke. Unngå fordømmelse av uhensiktsmessig praksis – som innsyn i lærerutøvelse nok vil avdekke (Fullan, 2008). Identifisere problemer uten å stigmatisere utøveren. Ved å bygge kunnskap hos lærerne først, vil det være mulig for læreren å vite hva man bør endre og hvordan ny praksis gjennomføres. Ved å kombinere innsyn og de-privatisering med ny kunnskapsutvikling og verktøy for gjennomføring, vil man ha en kraftfull mulighet for endring som gjennomsyrrer hverdagskulturen på en skole.

Fokus på å fremheve lederskap i stede for å tenke at det er enklere å gjøre ting selv enn å lære opp andre som er mindre orientert om sakene enn man selv er, fremheves som essensielt (Fullan, 2008). Samtidig er det utfordrende å lede mennesker som er bedre til å ta instruksjoner enn man selv er. I et lengre perspektiv er det derimot viktig å være en god rollemodell på hvordan skoleleder fremhever, oppmuntrer og utvikler andre ledere. Det å lede via andre er en viktig egenskap for skoleleder. Dette bør gjøres uten å fjerne seg fysisk eller distansere seg, men heller ved å knytte til seg medarbeidere som man kan spille sammen med for å danne en samarbeidskultur. Dette mobiliserer kraft for å få gjennomført det som i dag er viktig, samtidig som man danner fremtidige ledere som kan drive skole effektivt og solid – kanskje til og med bedre enn en selv har gjort.

Det anbefales at man som skoleleder tar proaktiv handling for å lede motstandere av endringsprosesser (Fullan, 2008). Dersom man forholder seg til motstandere passivt, hevdes det at disse vil ha herredømme over endringsprosessen. En rekke tiltak vil være nødvendige, som å ha en prioritert rekkefølge på gjøremål – en strategi på hva man skal bruke tid og fokus på, delegerer oppgaver til andre, samtidig bestemme hva som skal ha lav prioritet eller ingen prioritet i det hele tatt. La bare de mest viktige krisene forstyrre skolelederen. Skoleleder bør også ha en strategi på hvordan man ikke gir oppmerksomhet til de som ønsker å forstyrre utviklingen. Gi gode rollemodeller anerkjennelse slik at medarbeidere erfarer at slik atferd belønnes med anerkjennelse og kan dermed lære av dem. En godt drevet skole er der systemet fremmer det praktiske arbeidet som utføres. Har man etablert gode systemer for drift er det mulig for skoleleder og lærere å konsentrere seg om egen kjernevirksomhet, som er elevenes læringsutbytte.

Senge (1990) fremhever at vellykkede organisasjoner er avhengige av lederes ferdigheter, og spesielt trekkes frem evnen til å skape oppslutning rundt virksomhetens visjon og mål. Han hevder at der en gruppe mennesker deler en visjon og mål, vil det oftest være individuelle syn og virkelighetsoppfatninger av dette. Man deltar med egne mentale kart, virkelighetsoppfatninger og kunnskap som skal forenes og dermed blir det uunngåelig at man legger egen mening til innholdet. Når en gruppe mennesker deler en visjon, dannes en mental innstilling om at man skal oppnå dette i realitetene fordi man har flere ”på laget”, man blir en gjeng mennesker som ønsker og tilslutter seg det samme. For å kunne lede en prosess mot en felles visjon, er det grunnleggende viktig med leders evne til å dele sine personlige tanker og virkelighetsoppfatninger for å motivere andre til å delta. Evnen til å kommunisere visjonen og målene, og vurdere om dette er verdig den langsiktige innsatsen som kreves, er svært betydningsfullt.

2.3.1. Endringsledelse

Endringsledelse bør ivareta de naturlige menneskelige kostnadene som endring skaper. Ved å ivareta og benytte den kunnskapen og de ferdighetene den enkelte arbeidstaker besitter, for å belyse de reelle utfordringene som endring alltid må forholde seg til, vil man unngå sløsing med menneskelig innsikt og kompetanse. Man kan i tillegg nokså sikkert fastslå at man ved en slik form for involvering og inkludering fra medarbeidere, sikrer en større oppslutning og et dypere eierforhold til ”det nye” som ikke bør undervurderes (Levin & Klev, 2002). De reelle endringene skjer først når medarbeidere begynner å jobbe på en ny måte gjennom egen

endret praksis med å realisere løsninger, samt delta aktivt i å forme løsninger. Foruten å ha kjennskap til løsningene, blir man eiere av dem gjennom å ha medvirket til å skape dem. I et slikt perspektiv blir ressursene brukt til å tenke gjennom utfordringer og alternativer, foreta valg som har bred tilslutning og finne løsninger som lar seg implementere hos medarbeiderne. Eventuell motstand mot endringene vil fremkomme på et tidlig tidspunkt og ikke når kostnader er påløpt. Medvirkning blir et fundament som er ønskelig. En organisasjons rutiner er det som skaper samhandling og samarbeid mellom organisasjonsmedlemmene. Dermed blir utfordringen for leder i endringsprosesser å bidra til at rutinene i samspillet mellom medlemmene utvikles slik at organisasjonen som helhet blir i bedre stand til å løse sine oppgaver. Det å kunne utføre arbeidet på en ny måte må være tuftet på at rutinene i arbeidsutføringen er endret. Utvikling må derfor være forbundet med kollektive læringsprosesser fordi det er innsikt, forståelse og gjensidighet i rutinene som gjør at organisert arbeid kan finne sted (Levin & Klev, 2002). Medvirkning gir deltakerne en direkte og konkret mulighet til å forme egne arbeidsbetingelser. Enkeltindividet vil gjennom kollektive refleksjoner få en mulighet til å forme fellesskapets tolkning og innsikt i egen organisasjon.

Ledelse har ofte vært assosiert med særfordeler og rolleatferd, som ikke har hatt som mål å fremme gjensidighet – kanskje det motsatte; ulikhet. Lederkulturer kan skape mistillit i kraft av opphøyet og særregulert status og mistilliten kan oppstå ved å tydeliggjøre ulikheten. Som leder er det svært viktig å besitte egenskaper som integritet og ærlighet. Spurkeland (2005) fremholder at tillit ikke kan reguleres av posisjoner, det må bygges inn i relasjoner. Tillit er noe mer enn hva vi registrerer med øyne og ører, det kan beskrives som en emosjonell kontakt av finspunnet karakter (Spurkeland). Grunnlaget for tillit oppstår de første sekundene under det første møtet mellom mennesker. Spurkeland definerer at man føler intuitivt tillit eller mangel på tillit som en bevegelse mot varme eller kulde, som utdypes med opplevelsen av invitasjon og tiltrekning, eller det motsatte – følelsen av avvisning eller frastøting.

Videreutvikling av tillit vil kjennetegnes av en serie positive erfaringer som bygger relasjonen som byggeklosser: gjensidig anerkjennelse, ærlighet, forutsigbarhet og tydelig atferd. Man kan hevde at tillitsfulle relasjoner utvikles via samhandling, og lederskap i endringsprosesser vil kunne lykkes i større grad dersom leder benytter veilednings- og coachingferdigheter for å oppnå bestemte mål i egen dynamiske personalpolitikk. Gjensidig avhengighet i en slik relasjonen er ofte naturlig asymmetrisk, noe som er positivt så lenge avhengigheten erkjennes som et gjensidig behov, eller at avhengighet er den utviklingsdimensjonen som best beskriver

det utviklingsnivået personene befinner seg på (Kvalsund & Meyer, 2005). En slik asymmetrisk relasjon er naturlig i en leder – medarbeiderrelasjon. Samtidig oppleves ledere som er trygge nok til å spørre sine medarbeidere om råd og hjelp, som mer likeverdige fordi de viser avhengighet og demonstrerer dermed også gjensidighet.

Å bli leder er å ta et skritt nærmere andre mennesker (Spurkeland, 2005). Det å mestre mellommenneskelige, forpliktende relasjoner, bruke dialogen som verktøy og bruke egne kontaktevner, bidrar til å fremme gjensidighet i relasjonen mellom leder og medarbeider. Å systematisk rette oppmerksomhet mot de egenskapene og handlingene medarbeidere gjør i det daglige, vil være svært viktig fokus for en leder å ha for å anerkjenne sine medarbeidere, samt en klok strategi for å forsterke de handlinger og uttalelser som fremmer veien videre. Schein (1985) hevdet at det ledelsen retter oppmerksomheten mot, måler og kontrollerer i organisasjonen er det som påvirker organisasjonskulturen. Dermed blir slikt fokus en svært viktig kanal en leder disponerer.

Luft og Ingram (1969) har forsket på at individet via selvet ber om tilbakemelding fra omgivelsene og den gruppen vedkommende tilhører. Forfatterne formidler at innsikt på det man ikke selv er fullt ut bevisst på kan erverves via omgivelsenes tilbakemeldinger. På den måten kan man i større grad utnytte eget potensial samt egne blinde flekker, fordi dette blir kjent for en selv på bakgrunn av tilbakemeldinger fra omgivelsene. Ut ifra en slik tilnærming kan man tenke anerkjennelse som konkret tilbakemeldingsstrategi. Ved å avdekke ukjent potensial hos medarbeidere, kan en god leder initiere individuelle endringsprosesser som kan konkretiseres ytterligere. Lifo®- kartlegging er en type kartlegging som ivaretar behovet for tilbakemelding med strategi for utvikling. Å anerkjenne det som fungerer godt samtidig videreutvikle medarbeidere innenfor de rammer medarbeider selv ønsker, vil være en demokratisk og anerkjennende grunnholdning hos leder i dennes kompetanse i endringsarbeid.

Lifo® -metoden ble utviklet under ledelse av Dr. Stuart Atkin og Dr. Allan Katcher i USA på 1980-tallet (Atkin, 2002). Denne metoden er et rammeverk for å identifisere ulike atferdspreferanser innen kommunikasjon, samhandling og ledelse. Metoden kan medvirke til mer effektiv samhandling og hvordan man kan håndtere problemer og utfordringer i samspill med andre. Metoden kan også bidra til å forstå egen tilnærming til arbeidsformer og relasjoner, samt verdsette og utnytte mangfoldet av tilnærminger til arbeidsformer og

relasjoner i en gruppe. Lifo® bidrar også effektivt til å lære nye måter å håndtere endrede arbeidsformer, relasjoner og samhandling på, slik at læringsprosesser og ønskede endringsprosesser lettere kan gjennomføres. Lifo® belyser fire grunnleggende livsorienteringene. Disse er utarbeidet ut ifra et styrke- og svakhetsparadoks, som symboliserer det enkle prinsippet at vår svakhet i stor grad kommer til syne når vi overdriver og overforbruker vår styrke. Svakheter kan også være egenskaper og styrker vi har, men ikke bruker fordi man på en eller annen måte ikke ser dem eller kommer på at vi har dem i den rollen eller situasjonen vi befinner oss i (Kvalsund & Meyer, 2005). De fire livsorienteringene benyttes for å se sammenhenger og forskjeller mellom ulike arbeids- eller kommunikasjonsstiler. De fire orienteringene er å *gi, ta, holde og dele*. Alle har disse formene for handlings- og kommunikasjonsrelatering til hverandre. Dog varierer bruken av de fire formene fra menneske til menneske.

Å oppdage styrker gjør det mulig å se overdrivelser. Dermed ligger utviklingspotensialet i å mestre styrker slik at man balanserer og bevisstgjør seg forskjellen mellom produktiv og uproduktiv bruk. Et annet utviklingspotensial ligger i å lære mer om hva selve orienteringen innebærer, hvilke nyanser og kvaliteter som kjennetegner orienteringen. Ikke minst hvordan man kan forbedre og forstå selve grunnlaget for orienteringen og dermed forbedre de ferdighetene som ligger i den. Metoden er et verktøy som tar sikte på å identifisere, utvikle og håndtere kommunikasjon i team og grupper og som er representativt for å ivareta den kompliserte mellommenneskelige kommunikasjon. Dermed blir Lifo® ansett som et viktig ledelsesverktøy i utvikling- og endringsprosesser.

2.4. Motivasjon i endringsarbeid

Motivasjon er subjektivt og individuelt og må dermed belyses individuelt. Man kan allikevel påpeke faktorer som hemmer eller fremmer motivasjon. Mennesker lever alle i en kontekst, man får dermed hele tiden tilbakemeldinger fra omgivelsene (Mead, 1932). Vi innehar ulike roller i ulike kontekster, noe som påvirker mestringsopplevelser på de ulike arenaene der vi ferdes. Motivasjonsteorien beskriver motivasjon som en prosess som setter i gang, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd. French og Bell (2001) poengterer at motivasjon fremmes i en felles erkjennelse av virkelighet. Det skapes det forankring hos de involverte, man får eierforhold og motivasjon til å gå inn i arbeidsprosesser. Arbeidet bør preges av medinnflytelse, ikke at man nødvendigvis sitter i de besluttede organer. Det poengteres at hvorvidt folk arbeider effektivt, er lojale og entusiastiske, engasjerer seg og

etterstreber å nå fastsatte mål, i stor grad er avhengig av det reelle bytteforholdet. Spurkeland (2005) hevder at individets motivasjon betinges av leders evne og ferdighet til psykologisk bevissthet overfor medmennesker, den relasjonelle kompetansen som preger synlig ledelse, dialog og tilbakemeldinger, emosjonell modenhet og innsikt i individets energitilstand hvorvidt oppgaver utføres eller ikke. Han poengterer at motivasjon avsløres via atferd og kroppsspråk. Forfatteren fokuserer også på at en motivert medarbeider kan påvirke en hel avdeling til å føle det samme. Hvis medarbeidere som viser ønsket atferd fremheves, kan andre følge etter. Slik oppstår rollemodelleffekten også for et personal som helhet. Spurkeland (2005) formidler at individers handlinger ofte er et resultat av rasjonelle, bevisste valg, og at dette er det mest sentrale i den menneskelige væremåten.

2.4.1. Forventningsteori

Forventningsteorien hevder at mennesker er motivert for innsats når de forventer at de er i stand til å oppnå det de ønsker å få ut av egen innsats. Ut ifra en bevisst forestilling om hvilke konsekvenser innsatsen får for belønning, indre eller ytre betinget, påvirkes innsatsviljen. Valg blir stikkord innen denne retningen, individet kalkulerer og velger sin innsats ut ifra forventning om måloppnåelse og belønning. Skaalvik (1997) begrunner at individers atferd, herunder valg man gjør og innsats, betinges av hvordan individet *tror* det er – selvvurderingen påvirkes dermed i stor grad av andres vurderinger og sosial sammenligning. Den subjektive forventningen vurderer om innsats vil gi resultater og om innsatsen er verdt strevet. Lav subjektiv forventning gir personen liten tro på at resultatet vil stå i forhold til innsatsen og motivasjonen blir svakere. Det samme dersom det må legges inn stor innsats uten at den fører til belønning. Dersom tilbakemelding og anerkjennelse er nærmest borte, kan det danne seg en generell oppfatning om at det ikke spiller noen rolle hva man gjør. Bare belønninger med høy positiv valens virker motiverende. At man uttaler den atferden eller handlingen det ønskes mer av, er grunnleggende for å ivareta spesifikk anerkjennelse. Hverdagslæringen og den metakognitive læringen ivaretas (Moxnes, 2000), samt mulighetene for å oppnå deuterolæring (Argyris, 1993).

2.4.2. Ytre eller indre motivasjon - kognitiv evalueringsteori

Kognitiv evalueringsteori legger vekt på evalueringen av oppgavens iboende motivasjonsverdi. Indre motivasjon hevdes å være den motivasjonsenergien som ligger i selve arbeidsutførelsen. Denne energien har sine røtter i to grunnleggende behov; behovet for kompetanseopplevelse og behovet for selvbestemmelse. Forfatterne Deci og Ryan (2000)

hevder at femveksten av denne type motivasjon er svært meningsfull, fordi indre motivasjon er egnet til å fremme kompetanse og selvregulering i tilpasning til omgivelsene. Videre hevdes at overfokusering på ytre belønning kan trekke oppmerksomheten vekk fra gleden ved arbeidsutførelsen og således underminere den indre motivasjonen for arbeidet. I teorien er indre motivasjon "sunnere" i den forstand at den går for egen motor og er mer stabil over tid. Deci og Ryan hevder dermed at det er usikkert om belønning alltid lønner seg. Forskningen viste at det var en klar støtte for den kontroversielle undermineringseffekten, at fokusering på ytre belønning førte til betydelig reduksjon i den indre motivasjon for å utføre arbeidsoppgavene. Videre viste det seg spesielt der hvor det var klar kopling mellom forventet ytelse og belønning. Det underminerte viste seg kun ved *interessante* oppgaver. Den destruktive effekten av ytre belønning var særlig fremtredende når belønningsopplegget utøvdes på en *kontrollerende* måte. Forskningen viste videre at i tråd med kognitiv evalueringsteori fant konsekvent positiv effekt av positiv tilbakemelding på godt utført arbeid (Deci & Ryan). Dette stemmer med teorien om betydningen av *kompetanseopplevelse* som motivasjonsfaktor.

2.4.3. Målsettingsteori

Målsettingsteorien fremholder målets betydning og beskaffenhet som motiveringsfaktor. Konkrete mål er en sentral motivasjonskraft. Spesifikke mål fremmer ytelse bedre enn generelle mål, vanskelige mål har større motiverende effekt enn lette mål dersom de blir akseptert, og tilbakemelding om resultater fører til større ytelse enn ingen tilbakemelding. Konkret tilbakemelding gir en informativ rettesnor for korreksjon av atferd og er også nødvendig for ny læring. To viktige betingelser i målsettingsteorien som nyanserer de generelle prinsippene nevnt overfor, er målforpliktelse – at den enkelte føler seg forpliktet til å følge opp målsettingen og ikke på egen hånd vil endre eller forlate den, samt individets subjektive mestringsevne. Bandura (1981, Skaalvik 1997) hevder mennesker er tilbøyelige til å unngå situasjoner man tror vil strekke egne evner mer enn ønskelig, samt evnen til å søke mot aktiviteter man tror man mestrer uten for mange anstrengelser. Ved tydelig fokus på betydningen av leders rollemodell og det læringspotensialet en god rollemodell faktisk innehar, vil sannsynligheten for over tid å kunne motivere for aktiviteter som ligger i øvre del av lærings spennet være tilstede. Fordi attribusjon, eller selv-efficacy, er basert på forventningen om hva man mestrer, vil det være avgjørende å balansere lærings spennet for å sørge for slik mestring. Dermed kan man tenke seg at medarbeidere selv vil velge å ta i bruk lærte ferdigheter, enten sosiale eller akademiske, i senere situasjoner. Med andre ord er leder

som rollemodell vesentlig for hvordan lærere i skolen selv utøver sine lederferdigheter i egen klasseledelse.

I dette kapitlet hevdes at for å bedrive endringsledelse, er det viktig for en skoleleder å skape en lærende organisasjon som ønsker endringer. Rektor selv må vise sine medarbeidere at utvikling er ønskelig, og kan selv være en rollemodell ved å videreutvikle egne lederferdigheter. Medarbeidernes virkelighetsoppfatning preger i stor grad hvordan man forholder seg til utfordringer og muligheter og de valgene som tas. Leders relasjons- og samarbeidskompetanse anses som viktig for å motivere for ønskede handlinger og valg. Menneskers indre motivasjon hevdes å utløses av to grunnleggende behov; behovet for kompetanseopplevelse og behovet for selvbestemmelse. Dette påvirker det folk faktisk gjør, som igjen skaper erfaringer og som dernest er en viktig del av å lære – man utvikler og endrer oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det man tror på i praksis, for deretter å reflektere over de resultatene man har oppnådd. For at slik læring skal skje, må det skapes arenaer som etablerer muligheter for dialog mellom samarbeidende aktører. Dette for å utvikle nye forståelsesrammer som kan bidra til å endre det organisatoriske samspillet – man er tilbake til medarbeidernes virkelighetsoppfatning som preger valgene som tas. Man oppnår dermed deuterolæring, det høyeste nivået for læring, som forutsetter at organisasjonen er bevisst på hvordan den lærer, og hvordan den skal oppnå dobbelkretslæring – hvordan den skal lære å lære.

3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet presentere det teoretiske grunnlaget for det metodiske arbeidet og også presentere vurderinger som er gjort underveid i prosessen. Jeg starter med å begrunne valg av metode og beskriver deretter det teoretiske grunnlaget for de valg som er gjort underveis i prosessen. Deretter følger beskrivelser av gjennomføringen av intervjuene og jeg vil kort komme inn på bearbeidelse av data som kom frem i undersøkelsen. Dernest vil jeg si noe om undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.

3.1. Valg av metode

Valg av kassustudie som metode i denne oppgaven, ble gjort fordi arbeidsformen la forholdene til rette for en bred og helhetlig progresjon, som et prosjektarbeid. Problemstillingen i dette kvalitative kassustudiet bygger på subjektive opplevelser,

selvforståelse og erfaring med fenomener, og innebærer en undersøkelse av handlingsprosesser i deres naturlige kontekst (Orum, Feagin & Sjøberg 1991, Stake 1995, Bassey 1999, Postholm 2005). I slike studier blir alle former for datainnsamling brukt (Yin 1994, Stake 1995, Bassey 1999, Postholm 2005). Undersøkelsen tar sikte på å skape en dypere forståelse blant et begrenset antall informanter. Arbeidet i denne undersøkelsen kan derfor sies å hvile på en hermeneutisk eller fenomenologisk forståelse. For å få svar på problemstillingen anvendes halvstrukturert kvalitativt intervju som metode, etter arbeidsprosess på bakgrunn av Lifo®- kartlegging, rådgivning, veiledning og coaching. Metoden søker å få tak i livsverdenen til informantene. Dette kan således sies å bygge på fenomenologi, mens tolkning av data og tekst (det skrevne ord), hviler på en hermeneutisk tankegang (Aadland, 1997). Kvalitative studier viser til kvaliteter, karaktertrekk eller opplevde egenskaper ved fenomener. Røtter til kvalitative studier ligger i en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon som vektlegger beskrivelser og fortolkning. Det slås fast (Aadland) at en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er særlig velegnet for å skape en dypere forståelse i undersøkelser innen humanistiske disipliner.

Jeg viser til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS sin tilbakemelding på ”Melding om behandling av personopplysninger” vedrørende denne masteroppgaven, vedlegg 1.

Lifo® er et rammeverk for å identifisere ulike atferdspreferanser innen kommunikasjon, samhandling og ledelse, metoden kan medvirke til mer effektiv samhandling og hvordan man kan håndtere problemer og utfordringer i samspill med andre. Metoden kan også bidra til å forstå egen tilnærming til arbeidsformer og relasjoner, samt verdsette og utnytte mangfoldet av tilnærminger til arbeidsformer og relasjoner i en gruppe. Metoden bidrar effektivt til å lære nye måter å håndtere disse nye arbeidsformene, relasjonene og samhandlingen på, slik at læringsprosesser og dermed ønskede endringsprosesser lettere kan gjennomføres (Atkin, 2002). I denne oppgaven brukte jeg Lifo® til å kartlegge og identifisere nettopp disse variablene hos rektoren i undersøkelsen, se vedlegg 2 ”Lifo® Life Orientations”. Resultatet av Lifo® ble grunnlaget for den videre arbeidsprosessen, sammen med rektors selvoppfatning i ulike medgangs- og motgangssituasjoner. Lifo®-resultatene samsvarte i stor grad med rektors egen opplevelse av seg selv som leder i ulike situasjoner, samt fremtidige og ønskede arbeidsmål i prosessen vår.

3.2. Planlegging og gjennomføring av arbeidsprosessen – veiledning/ rådgivning/ coaching samt intervjuer

Etter lederstilkartlegging med Lifo® av skoleleder i april -10, hadde vi som tidligere nevnt tre treff før sommerferieavvikling, og fem treff etter skoleoppstart i august -10. Tidsintervallene var 1 eller 2 uker foruten 8 ukers opphold grunnet skolens sommerferie. Videre bygger datamaterialet på refleksjonsrunder; rektors refleksjonslogg, vår felles refleksjon på treffene våre, teamledernes observasjoner og refleksjoner. Jeg observerte aktiviteten til min hovedinformant på plandager med hele personalet, i uformelle situasjoner med hennes medarbeidere, samt intervju av hovedinformant (se vedlegg 3, "Intervjuguide rektor") og informanter (se vedlegg 4, "Intervjuguide teamledere"). Alle treffene jeg hadde med hovedinformant eller alle informantene, ble tatt opp på diktafon og senere transkribert av meg. Atkinson og Heritage (1984) hevder at produksjon av transkripsjoner er en forskningsaktivitet fordi denne aktiviteten innebærer at man stadig på ny må lytte til opptak og dermed ofte oppdager forhold man ikke tidligere har fanget opp. Samlet ble dette datagrunnlaget omfattende og muliggjorde at prosessen med hovedinformant blir belyst fra ulike synsvinkler og perspektiver på bakgrunn av flere kilder. På den måten ble det mulig for meg å få et helhetlig bilde av de valgte handlingene til rektor, noe som er en målsetting i kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Forfatterne beskriver slik type forskning som metodetriangulering, fordi en slik metodisk tilnærming medfører en mer helhetlig forståelse av fenomenene det forskes på. Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder (Postholm).

Resultatet av en kvalitativ kasusstudie er oftest både en beskrivende og analytisk tekst der alle deltakeres stemmer blir løftet frem i teksten i dialoger, utsagn og sitater som gjengis (Postholm 2005). I min studie innebar dette både min egen, rektors, de øvrige to informantenes stemmer, samt utsagn og innspill til rektor som kom fra hele personalet på plandagene der jeg deltok som observatør. Jeg inkluderer utsagn fra de ulike deltakerne i teksten, dette kan bidra til å gi et bilde av de studerte handlingsprosessene og tankene bak dem. På den måten kommer deltakernes perspektiv frem i teksten.

3.3. Prosjektforløpets faser

I prosjektteorien kan et prosjektforløp være oppdelt i 8 ulike faser som kan inngå i et prosjekt (Berhelsen, Illeris & Poulsen 1987, Postholm 2005), men alle fasene er ikke alltid

nødvendige. Fasene har flytende overganger; 1) Introduksjon, 2) Emnevalg, 3) Problemformulering, 4) Planlegging, 5) Gjennomføring, 6) Produktfremstilling, 7) Produktvurdering og 8) Etterarbeid. Jeg tar nå videre for meg hvordan min tilnærming til en slik teoretiske beskrivelse ble gjennomført i de faktiske hendelsene av mitt prosjekt.

3.3.1. Introduksjon

Denne fasen har som mål å vekke motivasjon, etablere behov og gi kunnskap om selve prosjektarbeidsmetoden. I denne fasen fastsettes også de ytre rammene for det videre prosjektforløpet (Berhelsen et al 1987). Jeg var forberedt på at jeg kunne bli nødt til å henvende meg til flere rektorer før jeg ville få en deltaker i dette prosjektet, fordi tidsnød og innsjutt før elevs sommerferie, alltid er svært krevende for skoleledere. Jeg ble gledelig overrasket over at mitt førstevalg av samarbeidspartner takket ja og så nytteverdien for egen del etter min introduksjon av hva prosjektet skulle omhandle. Målene for prosjektet ble nedfelt, samt refleksjon over målene rektor ønsket å sette seg på bakgrunn av Lifo®-kartleggingen. Jeg hadde med meg fyldig informasjon om Lifo® og rektor fikk velge om hun ønsket nettbasert eller papirbasert utgave. Nettbasert ble valgt. Deretter formidlet jeg hensikten med samarbeidsavtale (som vi signerte møte nr 2 med de to andre informantene, se vedlegg 5 "Samtykke-erklæring"), hvilket teoretisk fundament teksten skulle knyttes opp til, samt estimert tidsbruk med hensyn til min frist for innlevering.

3.3.2. Emnevalg og problemformulering

I emnevalgfase valgte rektor og jeg emneområder eller problemfelter på bakgrunn av Lifo®-kartleggingsresultatene som ble utgangspunkt for endringsledelse. I problemformuleringsfasen presiserte og konkretiserte vi de egenskapene og ferdighetene rektor skulle fokusere på, og som skulle danne utgangspunktet for min rådgivning/ veiledning/ coaching. Etter resultatene på Lifo® forelå, satte jeg opp disse resultatene ut ifra de fire stilene, oversiktlig på store flip-over ark. Dette ble hengende på rektors kontor. Denne tegnet jeg samtidig som jeg formulerte aktuelle spørsmål til refleksjon. Hele tiden var fokus prosessen knyttet opp til problemstillingen for oppgaven, som var utgangspunktet for det videre arbeidet samt å etterstrebe interessante, presise og retningsgivende spørsmål.

3.3.3. Planleggingsfasen

Denne er fasen der prosjektgruppen foretar den praktiske planleggingen av det videre forløpet. Det gjelder tidsplanlegging, arbeidets organisering og foredeling, valg av litteratur og andre

hjelpemidler. I denne fasen ordnes også avtaler (Berhelsen et al 1987, Postholm 2005). Rektor og jeg la en plan på fremdrift som var mulig ut ifra begges kalendere, organisering og fordeling ble formidlet av meg (og hadde i utgangspunktet blitt introdusert da rektor ble forespurt om å bli med på dette, for at hun skulle ha en reell mulighet til å vurdere sin deltakelse). Mye av fordelingsarbeidet ble naturlig i form av refleksjonslogg fra rektors side, samt naturligvis å bruke de strategiene vi trente på og som jeg coachet/ veiledet henne på, ut ifra valgte fokusområder. Valg av litteratur og andre hjelpemidler ble min oppgave i denne masteroppgaven. Videre skrev vi alle fire på samtykke-erklæringen (vedlegg 5) som beskrev forventninger til meg som forsker og til rektor som hovedinformant, samt de to lærerne som informanter. Spesielt viktig ble det å beskrive de to informantenes rolle overfor rektor. Hun hadde valgt disse to ut ifra min presisering om tillit og trygghet som fundament mellom de tre, for at vi skulle lykkes i dette prosjektet. Dermed ble det grundig formidlet fra meg om rammene for oppgaven de skulle utføre; tilbakemeldinger til rektor – hvordan gi disse tilbakemeldingene på en konstruktiv måte som også ivaretok endringspotensialet, men uten å være sårende eller krenkende. Taushetsplikten ble presisert. Ved å være i dialog med de tre var det mulig å reflektere sammen over utviklingen underveis i prosjektet, samtidig som hver og en hadde sin individuelle refleksjonslogg (vedlegg 6 rektors mål for teamledernes observasjon og vedlegg 7, ”Logg” eksempel på refleksjonslogg fra teamlederne). Dette økte bevissthetsgraden betydelig.

3.3.4. Gjennomføringsfasen

I denne fasen blir gruppens planer og mål forsøkt realisert, og man prøver å finne svar på de problemstillinger som er valgt ved å innhente og bearbeide informasjon (Berhelsen et al 1987, Postholm 2005). Vi hadde tre treff før sommerferien ble avvirket, ett av disse var vi alle fire tilstede. To treff var bare med meg og rektor fordi vi ønsket å strukturere treffene slik at vi annenhver gang møttes alle, annenhver gang brukte rektor og jeg tiden til å identifisere egenskaper og ferdigheter som var ønskelig å benytte som endringspotensial. Etter sommerferien hadde vi fem treff, ukentlig eller hver annen uke, etter endret mal. Endringen bestod i å fokusere på endringsledelse i plangruppen. Dette ble en ny kurs i vårt arbeid som medførte at jeg intervjuet teamlederne i plangruppen (vedlegg 4) før og etter de definerte målene til rektor ble iverksatt. Før treffene våre, var jeg observatør en hel dag da hele personalet var samlet på plandag. Denne dagen ledet rektor etter mål vi hadde konkretisert etter Lifo®-kartleggingen, som jeg hadde coachet og veiledet henne på. Et fokus ble også for min del og samle sitater som på en unik måte kunne brukes til å tydeliggjøre prosessen og

nytt av et slikt type arbeid som prosjektet tar for seg. Hvert treff jeg hadde med rektor startet med refleksjonsrunde over rektors praksis siden siste treff vi hadde, rektor skrev refleksjonslogg etter treffene våre over muligheter og begrensninger hun hadde hatt i sine formelle og uformelle treff med personal og teamlederne.

3.3.5. Produktfremstilling, produktvurdering og etterarbeid

I produktfremstillingsfasen utarbeides et produkt som kan gjøre arbeidet tilgjengelig for andre, som denne masteroppgaven. I produktvurderingsfasen blir arbeidet lagt frem og vurdert av gruppen selv eller andre. I etterarbeidingsfasen oppsummerer gruppen sine erfaringer og sitt utbytte av arbeidet (Berhelsen et al 1987, Postholm 2005). I dette prosjektet ble våre avsluttende betraktningers fokus på utbytte for 1) rektor, 2) meg i forhold til masteroppgaven og 3) Larvik kommunes utbytte. Vi hadde også en refleksjon på hva som kunne vært gjort annerledes, fordi dette kan være svært nyttig og korrigerende dersom Larvik kommune skal optimalisere bruken av en slik oppgave. Jeg la frem oppgaven for rektor og de to øvrige informantene som danner plangruppen på denne skolen. Masteroppgaven ble også presentert på ledernivå i Larvik kommune. Deretter avsluttet vi etterarbeidet med en tilbakemeldingsrunde til hverandre på hva vi hadde lyktes med, samt noe vi selv var spesielt fornøyd med mht egeninnsats.

3.4. Gjennomføring av intervju

Det er viktig å være klar over hvordan man stiller spørsmålene og hvordan man som forsker responderer på utsagn. I denne type intervjuer er det viktig å få informantene til å fortelle sine opplevelser. Det vil derfor være viktig å stille åpne spørsmål som stimulerer fortellingen. Thagaard (2002) beskriver disse kvalitetene i forskjellig oppfølgingsspørsmål. Et alternativ er spørsmål som tar sikte på å stimulere informanten til å si noe mer presist om det som nettopp er sagt. Man utfordrer på presisering. En annen type er spørsmål som tar sikte på å få frem nyanser. For eksempel kan dette gjøres ved å appellere til følelser og reaksjoner. En tredje type spørsmål er det som i ulike kommunikasjonsteorier (Egan) kalles for speiling – man uttaler hvordan man har forstått det som er sagt (fortolkende karakter). ”Jeg oppfatter at det du sier er...” osv, som kan gi et godt utgangspunkt for videre dialog, parafrasering. En fjerde variant er oppfølgingsspørsmål av mer narrativ karakter. En forsøker her å få frem nyanser ved å eksemplifisere opplevelser gjennom fortellinger om blant annet situasjoner, begivenheter og hendelser. Disse kommunikasjonsteoriene (Kvalsund 2006) er også naturlige

elementer i veiledning/ rådgivning/ coaching, og er grunnstammen i prosessarbeidet i denne oppgaven.

3.5. Pålitelighet og validitet

Innen kvalitativ forskning har mange forskere gått bort fra bruk av begrepene reliabilitet og validitet i forskningsundersøkelser. Fog (1999) argumenterer for anvendelsen av begrepene pålitelighet og gyldighet. Å knytte spørsmål til undersøkelsen som handler om pålitelighet og gyldighet, handler om å kvalitetssikre arbeidet.

Validitet, eller gyldighet, har med sannhet å gjøre. At vi virkelig måler det vi ønsker å måle, eller i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Fog argumenterer også for å skifte ut begrepet måling med undersøkelse, fordi vi sjeldent måler noe i kvalitativ forskning, vi forsøker derimot å avdekke fenomener og sammenhenger. Fog beskriver pålitelighet som en forutsetning for gyldighet. Hun viser til at når man vurderer en undersøkelses pålitelighet, ser man først og fremst på det som skjer mellom intervjuer og informant, men det vil også være avgjørende betydning hvordan intervjuet er forberedt i henhold til problemstilling (Kvale, 2001). Fog (1999) viser til at forskeren må ha konsistens med seg selv. Det vil si at forskeren er preget av stabilitet og ikke av motsigelser og skiftninger. Videre at man som forsker klarer å innstille oppmerksomheten mot det særphenomen som undersøkes, opptre med varsomhet og være sensitiv for det som skjer i intervjusituasjonen. Fog legger vekt på en mellommenneskelig væremåte som skaper trygghet for informanten og peker på at nøytralitet og objektivitet ikke er noe mål i seg selv. Kvale (2001) stiller krav til redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultater. Han peker også spesielt på oppmerksomhet knyttet til transkribering av intervjuet er avgjørende for å sikre pålitelighet. Slik sett legger han vekt på at det bør være en respondentsjekk av intervjuet for å sikre at informantene har fått frem meningene sine i intervjuet.

I disse intervjuene har jeg lagt vekt på unngå å stille ledende spørsmål. En svakhet i dette studiet, er at transkripsjonen ikke er sjekket ut med informantene. Ellers har jeg forsøkt etter beste evne å planlegge intervjuene på en slik måte at jeg kunne møte informantene med en trygg, lyttende og imøtekommende innstilling. Jeg la på et tidspunkt bort spørsmålene i intervjuguiden for å være mer oppmerksom mot informantenes historie. Og for å vise at det var deres fortellinger som var i fokus. Samtidig hadde jeg hjelp i en oversiktlig kategorisering

i samme guide som hjalp meg med å holde fokus mot de mest aktuelle særphenomenene i undersøkelsen.

Når det gjelder gyldighet i undersøkelsen, hevder Kleven (2002) at forskeren med sin personlige, kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn alltid vil legge premissene for hvordan man tolker og forstår det andre mennesket. I tolkningsprosessen blir det en frem- og tilbakegang mellom det å trenge inn fenomenet og å vende tilbake til sine egne referanserammer, og på den måten utvikle ny kunnskap. Det er med andre ord viktig å være oppmerksom på at egen forforståelse av temaet blir tatt med inn i forskningsprosessen. Fog (1999) legger også vekt på at den subjektive forståelsen hos forskeren skal komme frem i presentasjonene på en tydelig måte. Kvale (2001) understreker også viktigheten av å være klar over og kritisk til forskerens egne tolkningsprosess i arbeidet. Dessuten hevder han at forskeren må ha tilstrekkelig faglig kunnskap om temaene som undersøkes.

3.6. Etiske vurderinger

Tilgang til en persons livsverden bør gi kontinuerlige etiske vurderinger. Det er viktig å holde fast på at informasjonen som søkes må være utløst av behovet for å få besvart problemstillingen. Man bør dermed ikke tørre eller på annen måte begi seg ut på andre områder enn det som er nødvendig. Forskeren bør ha bevissthet rundt dette særlig i intervjusituasjonen. Slik sett opplevde jeg ikke at det kom frem sensitiv informasjon som lå utenfor problemstillingens område. Det er særlig grunn til å legge vekt på etisk bevissthet i tolkningsdelen av analysen (Kvale, 2001). Selv om funnene beskrives og presenteres og siteres, er det grunn til å huske på at uttalelsene tas ut av en sammenheng og forklares inn i forskerens virkelighet. Dette er noe som forsterkes i siste del av analysen, der man setter data opp mot hverandre og drøfter dette inn i ny teoretisk forståelse. Avslutningsvis her vil jeg si at alle lydbåndopptak med transkriberinger som er gjort, er oppbevart utilgjengelig for andre og vil bli slettet når dette arbeidet er avsluttet og godkjent. Det foreligger ingen personopplysninger eller anvisninger om person og sted, verken i oppgaven eller utenfor.

I alt etterarbeid etter slike undersøkelser ligger faren for å tolke og feiltolke de dataene man har fått tilgjengelig. Det stilles krav til transkribering av intervjuene, og dette er det første man gjør etter at intervjuene er gjennomført. I denne prosessen skriver man ordrett av det som sies på båndet. Kvale (2001) påpeker vanskelighetene med å oversette et muntlig språk til et skriftlig språk med helt andre koder og regler. Dette er vanskelig, og faren for fortolkning

under transkriberingen er stor. Dette kan medføre mulige feilkilder ved senere analyser som igjen kan svekke pålitelighet og riktighet. Det er vanskelig å definere en perfekt transkripsjon, da dette innebærer mange praktiske og psykologiske faktorer. Det er flere måter å transkribere på avhengig av hvordan transkripsjonene skal brukes. Forskjellen ligger blant annet på hvorvidt man skal gjøre psykologiske tolkninger av utsagn, eller om man bare skal referere det som er sagt. I min undersøkelse valgte jeg å transkribere intervjuet så fort som mulig etter at intervjuet hadde funnet sted. Jeg har forsøkt å skrive ned ordrett det som ble sagt, og inkludert tenkepauser og lignende.

Som jeg kommer inn på under presentasjon av funn, hviler bearbeiding av data på Kvaales analysemodell (2001), der de to første nivåene han presenterer, er selvforståelsen til respondentene, samt en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. I denne delen av arbeidet har jeg tilstrebet meg kun å referere informantens selvforståelse med minst mulig grad av tolkning. I drøftingen er funnene tolket inn i en teoretisk forståelsesramme for å utdype informantenes selvforståelse og utsagn. Analyse og tolkninger vil danne grunnlag for de svar som gis i undersøkelsen.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funn i henhold til Kvaales (2001) to første nivåer i en analysemodell som han presenterer: selvforståelsen til respondentene, samt en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Kapitlet tar for seg Hovedfunn 1 som deretter drøftes i lys av relevant teori. Dernest presenteres Hovedfunn 2 samt drøfting. I disse drøftingene anvender jeg det tredje nivået i samme analysemodell (Kvale), som går ut på å finne likheter og forskjeller i funnene og drøfte dette i forhold til relevant teori.

Problemstillingen i denne undersøkelsen er:

Endringsledelse i skolen – hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Hovedfokus er lederfaktorer som øker sannsynligheten for å drive reelle endringsprosesser, men også informasjonen fra de to teamledere som sammen med rektor utgjør skolens ledergruppe (omtales som plangruppen), for å høre deres vurdering av rektors lederstil samt om de har erfart endringer i løpet av prosessen.

Jeg har valgt å bruke typiske respondentutsagn som overskrifter på funnene, da disse gjenspeiler mye av det vesentligste som sies i intervjuene under hver enkelt hovedkategori. Respondentene er på mange måter svært ulike, og uttaler seg tidvis på forskjellige måter – kroppsspråk, holdninger, ironi eller sarkasme som måte å understreke meninger i stedet for direkthet i utsagn. De har fokus på forskjellige erfaringer, men jeg fant også flere forhold som de hadde felles forståelse for og opplevelse av. Det beskrives to hovedfunn. Jeg presenterer prosessen med rektor først. Her har jeg delt hovedfunn 1 inn i fem kategorier, som spenner seg fra generelle erfaringer med arbeidsprosessen til spesielle erfaringer med hovedelementene i prosessen. I tillegg har jeg valgt å ta med oppfatning av og erfaring med arbeidsmiljøet i plangruppa, fordi det antas å ha stor betydning for, og erfaringer med, måten vi har jobbet sammen på. Hovedfunn 2 presenterer hvordan teamlederne i plangruppa vurderer rektors lederstil, og deres erfarte endring i plangruppa i denne prosessen. Grunnen til det siste er en hypotese om at dette har betydning for opplevelsen og erfaringene i løpet av prosessen med denne masteroppgaven. Nedenfor følger beskrivelser av hovedfunn 1 med 5 kategorier, disse funne drøftes så mot relevant teori. Deretter formidles hovedfunn 2 med drøftelser og til slutt denne masteroppgavens avsluttende kommentarer.

4.1. Hovedfunn 1: Rektors intensjon og subjektivt opplevde erfaringer med nye lederferdigheter

4.1.1. Jeg opplever færre negative utfordringer i hverdagen

Rektors erfaringer med personlig og profesjonell utvikling i prosessen samt Lifo®

Rektor anser seg selv som en entusiastisk og nysgjerrig person. Hun liker å utvikle seg. Å takle utfordringer samt mer bevissthet rundt egen kommunikasjon, er områder hun opplever mer suksessfulle etter denne prosessen.

Jeg opplever færre negative utfordringer i hverdagen. Jeg føler meg tryggere nå overfor teamlederne, jeg har mindre negativ internkommunikasjon.

Spesielt fremhevet blir rektors opplevelse av endring i relasjonen til teamlederne, hun har blitt betydelig mer trygg på teamlederne både i plangruppa og i personalgruppen. Hun anser dem som alliansepartnere, i motsetning til tidligere. Hun ønsket dem som teamledere for å fremme utvikling og fremdrift, samtidig som hun følte at disse to sterke jentene utfordret henne mye. Dette føler hun har endret seg, de er et team som vil hverandre vel og som drar i samme retning, opplever mer ”vi”-følelse i plangruppa. Hun er svært fornøyd med denne endringen.

Hun er etter denne prosessen både mer selvsikker samt mer villig å ta utfordringer dersom ting ikke går som planlagt.

...så tenkte jeg, nei, skitt au, jeg ansetter begge to! Tar de rotta på meg så er det greit! Da finner jeg meg en annen jobb, greier jeg ikke jobben, så gir jeg meg. Allierte meg med X (medarbeiders navn) dersom det skulle bli for tøft.

Underveis i prosjektet vårt erfarte rektor at ved å forberede seg grundig før våre treff, fikk det en positiv bivirkning og effekt av mer forberedelsestid i forkant av personalmøter.

Det at du har kommet inn her nå, har endret mye. Har tenkt noen ganger at vi har hatt ofte møter, men det har ikke vært noen belastning. Har tvunget meg til å forberede meg og bevisstgjøre meg.

Dette ønsket rektor å videreføre;

Utfordringen er å rydde tid i forkant av møter til forberedelser, slik at jeg står støtt når innspillene kommer.

Hun ønsket i tillegg å kople ut private følelser i større grad. Rektor opplever at det tar energi fra hennes ønskede fokus;

Jeg er følelsesmessig i det hele tida, bruker mye tid. Og fokus, egentlig.

4.1.2. *Jeg ser de faglig dyktige jentene, men de er usikre på ledelse*

Rektors årvåkenhet for behov av rolle- og forventningsavklaring, samt tilrettelegging av prosesser i plangruppa og på teammøter

Rektor forventer en del av teamlederne som hun opplever ikke innfrir;

Hvilken rolle har de som teamledere? Er viktig at de er tydelige på teammøtene... Når de har teammøter har de tatt passive roller, de tar imot og tar det med til plangruppa. Da opplever jeg at de stiller seg på siden, plangruppa er jo bare meg og dem. Plangruppa blir til slutt meg fordi de er feige overfor kollegaer.

Roller og forventninger i plangruppa oppleves uklart. Rektor mener også at teamlederne har vært lite aktive på teammøter og dermed i liten grad bidrar i plangruppa. Systemet fungerer ikke slik hun ønsker det skal gjøre

Jeg ser de faglig dyktige jentene, men de er usikre på ledelse

Rektor blir årvåken på behovet for rolle- og forventningsavklaring samt å initiere trening på lederferdigheter for teamlederne. Tilrettelegging for dette i det videre arbeidet på

plangruppemøtene blir viktig for å ivareta rektors eget mål om mer ansvarliggjøring av teamlederne, samt å videreutvikle lederpotensialet hos dem

Jeg har alltid hatt intensjon om at folk skal ta ansvar, men jeg har tatt ballene og blitt søplebøtte. Folk har ikke blitt ansvarliggjort og de blir mer og mer krevende.

4.1.3. *Er jo litt typisk meg, og det var jo det jeg ville også, å gjennomføre min plan. Jeg delegerer så lenge jeg får det som jeg vil*

Rektors åpenhet for tilbakemeldinger fra personalet samt læring, øker selvinnsikt og kongruens

Rektor viser åpenhet for læring og tilbakemelding fra både teamledere og medarbeidere. Hun etterspør dette, hun ønsker å øke selvinnsikten og oppnå kongruens i sine arbeidsmål i denne prosessen. En av teamlederne responderte slik på et plangruppemøte:

Hvorfor ber du om et utkast dersom det blir kastet? Jeg tror gruppa vil føle seg overkjørt.

Rektor var satte stor pris på denne tilbakemeldingen fra teamlederen,

Jeg syntes det var supert at X (teamleders navn) sa dette! Har ikke opplevd henne så tydelig før, da har jeg heller opplevd at hun har ventet og latt meg gå i baret i felleisen.

Rektor opplever klare forventninger fra personalet og hun lar seg også styre av denne forventningen i stor grad. Hennes åpenhet har medført økt selvinnsikt på dette og samtidig har hun etterstrebet kongruens i egen oppfatning av ansvarliggjørende arbeidsprosesser på skolen ut ifra den teoretiske oppfatningen hun har av ansvarliggjøring

Er det noe vi vet, er det jo at dersom man er med på å utarbeide ting, oppstår det et eierforhold kontra bare å få det rekende på ei fjøl. Ha tålmodigheten til å la folk erfare, og endre etter det. Viktige elementer i prosessen må tas i forventningsavklaringen. Dette er god læring på endringsprosesser synes jeg, den dagen var god og jeg lærte mye!

4.1.4. *At de blir kulturbærere av lederholdninger. Mitt budskap kan spres fordi de er ressurser*

Rektors kulturbærende holdning og handling som utnytter og utvikler ansattes potensial, ansvarliggjør dem. Optimalisering av plangruppa og forsterke positive lederferdigheter

Tidligere uttalelser fra teamlederne tydeliggjorde at de ikke ønsket befatning med personalsaker. De definerte seg først og fremst som kollegaer og ikke som en del av

ledergruppen. Etter hvert i dette prosjektet opplever rektor allikevel en annen holdning til dette fra den ene teamlederen;

Jeg (teamleder) vil jo ikke at du skal komme, jeg vil jo ta denne (personalsak) prosessen selv! Da tenkte jeg (rektor) at dette er jo kjempebra! Har jo ikke vært slik før!

Teamlederen uttrykte ønske om å ha avdelingslederstilling. Rektor utdyper endringen hun opplever har skjedd med teamlederen:

Nå kan hun tenke seg avdelingslederstilling. Tidligere definerte hun seg som lærernes forlengede arm og ikke som en del av ledelsen. Hun kjørte sitt eget løp fullstendig og det var en grunn til at hun ble teamleder, jeg ville trykke henne til meg. Hun har blitt mye mer smidig og ydmyk.

Rektor opplever at teamlederen har flyttet fokus og oppfatning av egen rolle underveis i prosessen fra å definere seg som lærer og kollega til å nå identifisere seg som teamleder og en del av ledelsen i større grad enn før.

Om videre optimalisering av plangruppa sier rektor

Jeg tenker jeg fremdeles har en vei å gå når det gjelder delegering. Enda mer må jeg avklare situasjoner i forkant, slik at det blir en tydelig rollefordeling. Og spesielt når det gjelder meg i plenum. Det er det jeg skal ta i plangruppa videre nå: de som legger frem saker skal også ha ansvaret for å dra konklusjonene (teamlederne). Jeg er der, men jeg er en del av en gruppe.

Mer innsikt av teamledernes ulike styrker er en konsekvens av dette prosjektet. Rektor ønsker å fremme deres styrker ved å delegerer arbeidsoppgaver og ansvarliggjøre dem.

Det var lurt å trykke dem til meg, de er faglig veldig dyktige og har stor påvirkning på kollegaene, men er privatpraktiserende. Styrke dem i deres lederposisjoner. At de blir kulturbærere av lederholdninger. Mitt budskap kan spres fordi de er ressurser.

4.1.5. *Er det som driver meg til å være skoleleder – å få til de endringene!*

Rektors evne til endring av skolekulturen

Da jeg begynte her som rektor for åtte år siden, husker jeg X (teamleders navn) svarte: "Det vil jeg ikke ta stilling til, det er et administrasjonsansvar!", da jeg spurte henne om hun trengte vikar på grunn av en syk kollega. Fra at hun var der for åtte år siden til nå å ha ansvar for vikarbiten, er interessant i mitt prosjekt! Er det som driver meg til å være skoleleder – å få til de endringene!

Rektor beskriver en negativ kultur med negativ holdning til eksempelvis foreldre da hun startet i jobben.

Dette er borte. Jeg har kjørt systematisk ART på personalrommet, trent ferdigheter, diskutert egenskaper for å oppnå den ønska kulturendringa. Det er noe av det smarteste jeg har gjort!

(ART; Aggression Replacement Training, se vedlegg nr 8).

Endringer som skjedde i løpet av denne prosessen beskrives av teamlederene å være mer tydelighet av plangruppens roller, deres forventninger til hverandre samt mer tydelig ansvarliggjøring på arbeidsoppgaver. Dette beskrives av den ene teamlederen som årsaker til ønsket om mer personalansvar. Den andre teamlederen beskriver de samme endringene som faktorer til at hun stadig foretrekker praktisk/ teknisk ansvar.

4.2. Drøfting av Hovedfunn 1

4.2.1. Rektors intensjon og subjektivt opplevde erfaringer med nye lederferdigheter

Hovedfokus i problemstillingen ligger på rektors erfaringer, og det vil således rettes størst oppmerksomhet rundt disse erfaringene i drøftingen videre. Drøftingen tar utgangspunkt i Hovedfunn 1 og 2 og er dermed løsrevet fra delkategoriene. Dette er gjort fordi hovedfunnene som helhet vurderes å oppfylle kravene i Kvaales (2001) analysemodell på best mulig måte i dette kvalitative forskningsprosjektet, og derav i størst mulig grad ivareta respondentenes selvforståelse i prosessarbeidet som er gjennomført. Funnene peker mot kategoriene læring, motivasjon og endring basert på en organisasjonskultur som ivaretar og fremmer mulighetene for endringsarbeid. Drøftingen innehar prosessarbeidet som er gjort i denne oppgaven: utvikling av lederferdigheter basert på de subjektive opplevde erfaringene for rektor i denne prosessen.

David Kolbs (1984) læringssyklus (se Figur 1, kapittel 2) illustrerer betydningen av en rekke forutsetninger og aktiviteter som har betydning for læring. Det folk faktisk gjør, skaper erfaring. Erfaringer er en viktig del av å lære, man utvikler og endrer oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det man tror på i praksis, for deretter å reflektere over de resultatene man har oppnådd. En refleksjonsprosess preges av hva som er observert og tilbakemeldt, slik at hensiktsmessige og ønskede endringer sikrer fastsatte målsettinger. Disse læringssløyfene videreføres og generaliseres til de arenaer ny praksis ønskes. En slik læringssirkel fremmer dermed ny praksis ved at man erfarer, reflekterer og deretter bruker den nye forståelsen som grunnlag for nye handlinger. Arbeidsprosessen i denne oppgaven stiller først og fremst krav til de psykologiske faktorer Lifo®-kartleggingens arbeidsprosesser har aktivert hos rektor. Men også i hvilken grad, og eventuelt *hvordan* den kognitive bearbeiding har ført til at rektor har fått nye erfaringer. Et aktuelt spørsmål for rektors intensjon og

subjektivt opplevde erfaringer med nye lederferdigheter, vil være hva som får henne til å skifte fra en aktivitet til en annen – eller hvordan endre problemløsningsfokus.

McClelland (1953) hevdet at alle motiver ansees som lærte. Forskjellen på motiv og motivasjon for å endre noe, er at motivene er latente, men motivasjon for endring er en vekket tilstand. Et viktig skille blir avklaringen mellom affekter og motiver. Affektene er i motsetning til motivene medfødte og deles her i behagsaffekter og ubehagsaffekter. Det er når en handling kobles med affekter man snakker om at det skapes et motiv for endring. Her menes at en person har lært hvordan man skal oppnå mestring og tilfredsstillelse eller unngå stress og ubehag. Rektors subjektive opplevde erfaringer med nye lederferdigheter ble dermed i stor grad knyttet opp til elementer som medførte en affektiv tilstand preget av trygghet via trening i underveis i dette prosjektet. På den måten var målet å unngå ytterligere stress og ubehag når hun skulle iverksette og bruke nye lederferdigheter på teamet eller i personalet. I den videre diskusjonen avgrenses fokus til noen av disse psykologiske prosessene, og videre gjøres et forsøk på å forstå hvordan disse prosessene kan påvirke rektors interaksjon med omgivelsene. I hvilken grad disse personlige prosessene vil være utviklingsfremmende, kan avhenge av kvaliteten på prosessen mellom rektor og meg, dernest kvaliteten på den videre prosessen mellom rektor og teamlederne.

4.2.2. Rektors erfaringer med nye lederferdigheter basert på egenutvikling, tilbakemeldinger og kulturendring

Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2002, se Figur 2, kapittel 2) skal illustrere kunnskapsutviklingen gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver en endringsprosess fremover. Den langsiktige målsettingen med enhver læringsprosess er at den skal bli selvberende og være en integrert del av en daglig virksomhet. Rektors intensjon var å ansvarliggjøre teamlederne mer, samtidig var hennes atferd i stor grad preget av behov for å kontrollere arbeidsprosessene slik at resultatene ble slik hun hadde forestilt og ønsket seg. Teoretisk kan det da hevdes at rektor på et tidligere tidspunkt opplevde at å ha kontroll over arbeidsprosesser og resultat (stressreaksjon) førte til at det opprinnelige ubehaget (stress) forsvant. Likevekt ble opprettet og dermed skjedde en opplevd kobling for rektor mellom intensjon og atferd. Kontroll førte med andre ord til at stress og ubehag kunne unngås ved å kontrollere arbeidsprosesser og resultat. Senere sier rektor at lærte mestringsstrategier basert på problemavklaringen i Lifo®-kartleggingens kongruens eller inkongruens i medgang- og motgangssituasjoner, har ført til positive opplevelser og følelser i sitt endringsarbeid. Bandura (1977) hevder at opplevelsen av mestring gir en god affektiv tilstand og øker sannsynligheten

for at liknende mestringsstrategier gjentas. Rektors kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger (Figur 2, kapittel 2) – den egentlige læringen, som forfatterne påpeker (Levin & Klev, 2002) – var fundamentert på en forventning om positiv forandring, noe McClelland (1953) kaller ”appetitter”. Det dannes et appetittmotiv ut ifra en forventning om tilfredsstillelse, atferden får en retning. Skaalvik (1997) hevder at mennesker er motivert for innsats når de forventer at de er i stand til å oppnå det de ønsker å få ut av denne innsatsen. Ut ifra en bevisst forestilling om hvilke konsekvenser innsatsen får for belønning (i dette prosjektet, indre betinget) påvirkes innsatsviljen. Bandura (1977) på sin side mener at for å få til en forventning om mestring er det viktig å utvikle ferdigheter via trening slik at neste steg i nye ferdigheter ligger innen forventet rekkevidde. Slik sett forutsettes en gradvis tilnærming. Når avstanden fra nåværende kompetanse til ny ferdighet blir for stor, øker sannsynligheten for opplevelse av stress og utvikling av angst (Vygotsky, 1982).

Senge (1990) påpeker at læring foregår når en ledergruppe, et team eller annen arbeidsgruppe bearbeider informasjon, endrer situasjonsbilde og tilpasser handlingsprogrammer til det nye situasjonsbildet. Samtidig må nye situasjoner balanseres – det handler om evnen til å lære noe nytt. Lederskap i lærende organisasjoner starter med prinsippet om ”den kreative strekken”. Kreativ strekk kommer fra å tydelig se hvor man vil være, en visjon og mål, samtidig være ærlig på den eksisterende realiteten. Gapet mellom disse to sannhetene, eller ønskede virkelighetene, genererer en naturlig strekk. Individuer, grupper eller organisasjoner som lærer hvordan man arbeider innen denne kreative strekken, lærer også hvordan man bruker, samt fokuserer, energien i ønsket retning mot visjonen. Utfordringen ligger å balansere fremdriften mellom opplevelse av trygghet mot utfordring i bruk av nye ferdigheter. Skaalvik (1997) begrunner at individers atferd og de valg man tar betinges av hvordan individet *tror* det er. Selvvurderingen påvirkes dermed i stor grad av andres vurderinger og sosial sammenligning. Bandura (1977) beskriver at autentiske mestringserfaringer som viktige for motivasjon til videre endring. Det kan bety at forventning til en viss grad styrer, men at vedkommende også vil være avhengig av å oppleve at det forventede faktisk inntreffer. Dersom rektor ville få positive opplevelser av egen kompetanse, ville sannsynligheten øke for at hun oppfattet nye handlinger som rasjonelle og adekvate og dermed sannsynligvis ønske å gjenta dette på nytt. Bandura sier (1997:376): *”Uten en klar oppfatning av hva en god prestasjon innebærer og inneholder, vil vi være fortapt i forsøkene på hva vi skal øve på og hvordan feil skal identifiseres.”*

Nettopp det å identifisere mestring, men også feil, gjorde at korrigeringer og forslag til nye strategier i arbeidsprosessens kunnskapsutvikling slik Levin og Klev (2002) illustrerer i sin modell, skapte forventning om mestring og trygghet til utprøvelse av nye lederferdigheter i plangruppa og blant personalet. Refleksjon over oppnådde resultater medførte endring av praksis. Rektor reflekterte over at hun delegerte så lenge hun fikk det som hun ville, noe den ene teamlederen responderte på som uklokt, for hvorfor ba rektor om et utkast fra teamet dersom utkastet ville bli kastet? Teamlederen mente gruppa ville føle seg overkjørt. Man kan hevde at denne responsen fra teamlederen kan være et resultat av omforming av kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995), at det i løpet av prosjektperioden har skjedd en sosialisering i plangruppa der teamleder har sett hva de to andre plangruppermedlemmene har gjort samt tilbakemeldingene de har gitt hverandre. Tilbakemeldingene har vært språksatt av først og fremst rektor, dette for å tydelig uttale den nye kunnskapen og med det, den målsatte endringen som har vært ønsket i plangruppa. Kanskje kan man hevde at endringen er internalisert og sosialisert (Nonaka & Takeuchi). Rektor som rollemodell i prosessen er uvurderlig. I plangruppa og etter hvert i personalgruppa, observerte man at rektor som gruppermedlem mestret nye ferdigheter. Bandura (1977) hevder at forutsatt at andre opplever dette som betydningsfullt, vil slike observasjoner føre til at den som modellerer nye ferdigheter imiteres fordi det forventes samme suksess fra observatørene. Dermed kan man argumentere for at motivasjon opprettholdes og utvikles gjennom kontinuerlig mestringserfaringer både for seg selv, men også ved å se andre lykkes. Dette støttes også av rektor, som formidler at vår arbeidsprosess har endret mye fordi det har "tvunget" henne til å bruke fokus, tid og refleksjon til forberedelser og trening av ønskede ferdigheter i sitt videre lederskap. Arbeidsprosessene ble preget av generativ læring (Senge, 1990) ved å prøve nye handlingsalternativer med tilbakemeldinger fra teamlederne og meg som ekstern. Rektor og jeg bearbeidet informasjonen. Tilbakemeldingene og refleksjonene endret situasjonsbilder hvorpå vi dertil kunne tilpasse og optimalisere handlingsalternativene videre.

4.2.3. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser

Organisasjonsutvikling og endringsprosesser handler om å forstå læringsprosesser og skape utvikling gjennom å forme læringsprosesser. Organisasjoners hverdag er slik den opptrer for dem som utgjør den – det medlemmene tror, vet og kan (Levin & Klev, 2002). Det innebærer at individenes handlinger i organisasjoner er styrt av forståelsen av hvordan organisasjonen fungerer, og dermed den enkeltes persepsjonsmønster. Arbeidsprosessens relativt konstante fokusendring påvirket rektors persepsjonsmønster og utfordret eksisterende etablerte,

kognitive skjema (Helstrup & Kaufmann, 2000). Kognitive skjemaer er motstandsdyktige mot endringer og måter og filtrere inntrykk på, og man kan tenke at hos voksne mennesker er slike skjemaer godt forankret. For rektors del er utforskning av nye handlinger ønsket og slik sett vil hun være påvirkelig for endringer. I hvilken grad nye, kognitive skjema (som også kan påvirke persepsjonsmønstre) forankres hos rektor, vil være avhengig av i hvilken grad nye lederferdigheter brukes videre fremover av henne (Bandura, 1977). Spennende blir det å tenke utvikling av nye, kollektive, kognitive skjemaer for plangruppa som helhet. Senge (1990) hevder at organisasjonsmedlemmer deltar med egne mentale kart, virkelighetsoppfatninger og kunnskaper som skal forenes i en visjon, dermed blir det uunngåelig at man legger egen mening til innholdet. Når en gruppe mennesker deler en visjon, dannes en mental innstilling om at man skal oppnå dette i realitetene fordi man har flere ”på laget”, man blir en gjeng mennesker som ønsker og tilslutter seg det samme. På den måten blir Senges systemtenkning interessant som en strategi for hvilke faktorer som øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i plangruppa, deretter i personalet som helhet. Senges systemtenkning retter fokus mot å identifisere kjeden av hendelser som har resultert i et problem eller uønsket utvikling. Dernest er evnen til å identifisere og utøve relativt små handlinger som fører til signifikante og varige forbedringer. Organisasjonsmedlemmers virkelighetsforståelse, deres handlingsteorier (Argyris, 1990), er lokalt gjeldende og danner utgangspunktet for handlinger. Det hva folk faktisk gjør som gir informasjon man kan ta stilling til, både som læring og som utgangspunkt for hvordan man skal tenke og drive endringsprosesser. Forfatteren fremholder betydningen av læringsprosesser preget av medlemmenes avlæring av gamle situasjonsbilder og handlingsprogrammer, for så å erstatte dette med ny læring og erkjennelse, også benevnt som dobbelkretslæring. Det er de styrende handlingsvariablene som aktører vil tilfredsstillende, hva som anses å være verdifullt og som sanksjoneres positivt. Det er virksomhetens kultur som i stor grad bestemmer hva som anses som verdifullt, og aktørene vil etterstrebe å handle tilfredsstillende i tråd med dette. Deuterolæring (Argyris) er det høyeste nivået for læring, og forutsetter at organisasjonen er bevisst på hvordan den lærer, og hvordan den skal oppnå dobbelkretslæring – altså hvordan den skal lære å lære. Metalæring er den viktig brikke i deoterolæringen, fordi man lærer noe om lærings situasjonen, det uformelle som alltid er tilstedeværende i en lærings situasjon. Man vil lære av sine daglige erfaringer i arbeidssituasjonen.

I dette prosjektet kan det hevdes at handlingsteoriene og virkelighetsoppfatningen på skolen definerer rektor som en sterk leder med rask fremdrift og som både har og tar ansvar i alle

saker. Hun har imponerende oversikt over alle skolens funksjoner fra hverdagslige saker til mer overordnede ting, noe som medfører stor arbeidsbelastning. Teamledernes opplevde mandat har vært begrenset til praktisk/ tekniske oppgaver. Rektor oppfattes som en leder med tydelige mål og fremdrift, men som i liten grad har delegert og ansvarliggjort plangruppa. I vår arbeidsprosess fastsatte vi konkrete mål for endringene i plangruppa, og rektor sier *Jeg ser nå at i det daglige har ofte sakene styrt hverdagen, men i år etter at du kom inn, har vi klart å heve kvaliteten og tenkt målsettinger uavhengig sakene.*

Å etablere nye, ønskede handlingsteorier er et langsiktig arbeid. I dette prosjektet var arbeidsprosessens utgangspunkt å identifisere kongruens og inkongruens i medgangs- og motgangssituasjoner og bruke dette videre i endringsarbeidet. Bandura (1986) viser til den nære sammenhengen mellom språk, atferd og tanke. Den indre samtalen, eller tenkningen, får ofte handlingsbaserte uttrykksformer. Intensiteten er ofte forbundet med antall repetisjoner tanken er bearbeidet og uttrykksformen oftest som et resultat lært atferdsrepertoar (Goldstein, Glick & Gibbs, 1999). Bandura (1997) hevder videre at atferd i stor grad vil påvirke tenkning slik at endring av handlingsmønster også endrer tankemønster, det avgjørende her vil være forventninger om mestring eller frykt for at egen kompetanse ikke strekker til. Rektor opplever egen negative intern-kommunikasjon som hemmende i sitt arbeid, særlig å oppleve motstand i plenum viste inkongruens mellom hennes intensjon, atferd og konsekvensen dette fikk i plenum. Dermed ga det mening i vår arbeidsprosess å språksette, trene og tilbakemelde ønsket lederferdigheter. Slik sett kunne det være grunn til å anta at det ble lagt et godt grunnlag for at rektor dannet nye tankemønstre og at perseptuell korrigerings, etter litt tid også fra teamlederen og på noe lenger sikt i personalgruppen. Wormnes og Manger (2005) beskriver samtaler som et viktig verktøy for å korrigere tankene. Virkelighetsoppfatninger og tanker kan bygge på et persepsjonsmønster som er lite i overensstemmelse med andres oppfatninger. Når personen uttrykker tankene, vil det være mulighet for korreksjoner og diskusjoner. Dette vil igjen påvirke tanke- og persepsjonsmønsteret. Ved å språksette, trene og tilbakemelde ønsket lederferdigheter, kan dette sees i sammenheng med motivasjonsteorier ved at nye positive opplevelser blir ny drivkraft. Man kan si at unngåelse av stress er erstattet med positive affekter (McClelland, 1953) koblet til mestring av nye lederferdigheter.

4.2.4. Endringsarbeidets betingelser

Endringsledelse bør ivareta de naturlige menneskelige kostnadene som endring skaper. Ved å ivareta og benytte den kunnskapen og de ferdighetene den enkelte arbeidstaker besitter, for å

belyse de reelle utfordringene som endring alltid må forholde seg til, vil man unngå sløsing med menneskelig innsikt og kompetanse. Man bør ikke undervurdere at en slik form for involvering og inkludering sikrer en større oppslutning og et dypere eierforhold til ”det nye” (Levin & Klev, 2002). Fullan (2008) understreker leders evne til å støtte lærerne for å fremme endringsprosesser. Skoleleder bør benytte coach/ rådgiver for å legitimere egen rolle og samtidig støtte og tilrettelegge for endringsarbeidet, stadfeste og etablere et verdigrunnlag og samtidig pålegge retningslinjer for endringsprosesser. Dette bør knyttes opp til elevers læringsutbytte, som i Norge måles faglig på nasjonale prøver og psykososialt på trivselsundersøkelser og individuelle elevsamtaler (Opplæringslova, kap. 2 § 2 – 3, kap. 9a). Videre etablere lederoppfølging uten å kontrollere eller overstyre verken lærerne eller prosessen.

Faktorer som minsker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen, mener Senge (1990) å være våre mentale modeller og begrensningene disse presenterer – med Bandura (1986) sine ord: våre kognitive skjema og persepsjonsmønstre. Mange av de beste ideene blir aldri satt ut i live fordi ny innsikt og kunnskap ofte kommer i konflikt med de etablerte mentale modellene eller sannhetene (Senge, 1990). Dette kan hindres ved å unngå generalisering basert på antakelser og ikke data fordi sannheter kan etableres uten tilstrekkelig belegg. Forfatteren fremholder evnen til å balansere språksetting slik at man fremmer trygge rammer som gjør at organisasjonsmedlemmer inviteres til å reflektere og utforske innspill som lanseres fra ledelsen. På den måten har man større mulighet til å unngå fallgruver samtidig som man fremmer evnen til å dele virkeligheten mest mulig. Relasjoner baseres på tillit og utdypes med opplevelsen av invitasjon og tiltrekning, eller det motsatte – følelsen av avvisning eller frastøting, fremholder Spurkeland (2005). Videreutvikling av tillit vil kjennetegnes av en serie positive erfaringer som bygger relasjonen som byggeklosser: gjensidig anerkjennelse, ærlighet, forutsigbarhet og tydelig atferd. Teamleder A sier hun opplever en slik type tillit til rektor og hun opplever også denne tilliten i endringsprosessen. Hun ønsket å få mer ansvar, også personalansvar. Dette kan anses som en gjensidig tillitserklæring på den måten at teamlederen opplever både å ha tillit til, og anerkjenne en naturlig asymmetrisk relasjon til rektor som sin veileder, og også å bli gitt den tilliten fra rektor (Kvålsund & Meyer, 2005). Hun sier hun har opplevelse av mestring på dette feltet i sin tidligere erfaring som styrer i barnehage.

Senge (1990) fremholder videre viktigheten av å gjenkjenne og motarbeide forsvarsrutiner som iverksettes som beskyttelse i endringsprosesser. Man opparbeider seg evnen til selvbeskyttelse ut ifra ønske mestringsbehov, forfatteren hevder man har en latent angst i de mentale modellene man ønsker å beskytte og hindre blir avslørt. Dette hindrer naturligvis læring. Den største utfordringen blir dermed å gjenkjenne forsvarsrutinene, samt å ha så trygge rammer at man tør utfordre disse mentale modellene, som videre vil føre til en ærlighet og mindre misforståelser. Argyris (1990) på sin side mener at organisasjonsmessige forsvarsrutiner ofte medfører at individer, grupper og organisasjoner utelater å oppdage ting som er pinlige eller truende. Dette gjøres fordi man har laget regler i kulturen for enten å late som at feil ikke er tilstedeværende – og at disse blir lagt lokk på, eller å sørge for at man ikke har mulighet for å diskutere temaer som føles truende. Ved å trosse slike etablerte sannheter, vil dette forsterke og produsere flere forsvarsrutiner. Folk føler ofte hjelpeløshet ved forsøk på å endre slike forsvarsrutiner. Man kan føle at man forserker eksisterende problem, eller man ønsker ikke at andre skal tro at man med vilje ”heller bensin på bålet”. Dermed er en kultur som våger å stille grunnleggende spørsmål med det man gjør (eller ikke gjør) en forutsetning for å dempe motstand mot forandring.

Jeg preger nok selv rollen forteller den ene teamlederen. Å de-privatisere læring er enn svært vanskelig kulturendring i læreryrket som krever en normalitet og et ønske om at lærere observerer og bli observert av hverandre. Fordi det er en lang tradisjon for læreren til å lukke sin dør til klasserommet og dermed ivareta egen konservative autonomitet, er Fullan (2008) særlig opptatt av leders tydelighet på å unngå privatpraksis samt å kombinere muligheter for innsyn i hverandres utøvelse av lærerrollen, i et miljø preget av god hjelp og samarbeid og samtidig fritt for negativ kritikk. Rektor var opptatt av å få slutt på uønsket privatpraksis og reflekterte over at den ene teamlederen bedrev dette. Rektors strategi for å etterstrebe endring på dette, var å knytte vedkommende til seg i plangruppa og som teamleder, for å bruke felles tid og arenaer til systematisk endringsarbeid. Vedkommende teamledere vurderes å ha stor påvirkning på kollegaer og er faglig dyktig. Dermed var hun en viktig og innflytelsesrik rollemodell for resten av personalet. På bakgrunn av dette etablerte rektor tydelige rammer for hennes rolle som teamleder, som ble en ypperlig mulighet for rektor til å delegere ansvar til sine mellómledere. Rektor tydeliggjorde seg selv som rollemodell for lederkultur og for skolens pedagogiske plattform. En kombinasjon av tydelige beskrivelser, praktiske eksempler samt teoretisk forankring utgjorde en sterk profesjonell læring for rektor i denne prosessen. Dermed ble modelllæring ikke symbolsk, men spesifikk og konkret (Fullan, 2008). Rektor

opplevde det som svært viktig å delta sammen med teamlederne i denne formelle og uformelle læringen. Moxnes (2000) betegner den læringen som formidles i selve prosessen, den uformelle læringen, som metalæring. Det er like viktig å fokusere på den uformelle læringen som den formelle. Den uformelle læringen dannes i miljøet der aktørene ferdes, av holdninger og handlinger som brukes – den rådende kulturen. Kulturen kan fremme eller hemme læring, til og med formidle en læring som virksomheten aldri har intendert å formidle. Videre fremheves også betydningen av det han kaller hverdagslæringen, som foregår utenfor selve opplærings situasjonen og kjennetegnes ved det vi gjør i våre daglige erfaringer, først og fremst den sosiale læringen. Når denne erfaringslæringen inntreffer, oppleves den som betydningsfull for aktøren.

Rektor fremsto som positiv og strategisk rollemodell i endringsarbeidet på skolen. Hun trente lederferdigheter for å skape helhet og kongruens i sitt lederskap. Rektor sørget for at fastsatte mål ble etterlevd i praksis slik at teamlederne som mellomledere ble styrket i sine roller. Ved å følge en slik strategi ble det vanskeligere for rektor å "sabotere" egne mål ved å velge og selv utføre oppgaver når tidsnød eller stress oppsto og dermed skape opplevelser av inkongruens. Det å lede via andre er en viktig egenskap for en skoleleder (Fullan, 2008). Dette bør gjøres uten å fjerne seg fysisk eller distansere seg, men heller ved å knytte til seg medarbeidere som man kan spille sammen med for å danne en samarbeidskultur. Dette mobiliserer kraft for å få gjennomført det som i dag er viktig, samtidig som man danner fremtidige ledere som kan drive skole effektivt og solid. Rektor sier hun har fått nye bilder på ting i løpet av dette prosjektet. Et eksempel hun formidler er at teamlederne trenger å bli sett og anerkjent av henne som teamledere og ikke bare som lærere. Hun ønsker å bli flinkere til det og gi flere konkrete tilbakemeldinger ut ifra rollene de besitter.

Prosessens refleksjon og kunnskapsutvikling ble fundamentet for endringer og forbedringer. Ny kunnskap, ferdigheter og kompetanse sammen med rammevilkår (tid, ideer, ekspertise og penger) og motivasjon for endring, bidrar til å fremme mulighetene for endringer (Fullan, 2008). Dersom man ønsker å drive endringsarbeid blant lærere, kan man være svært varsom med å ikke forelese om moral, kanskje heller vise nytteverdier og støtte deres endringsforsøk ved å tilby ferdigheter og tips til gjennomføring, slik at de selv rustes til å forsøke, fremholder forfatteren. Man kan unngå fordømmelse av uhensiktsmessig praksis og identifisere problemer uten å stigmatisere utøveren.

4.3. Hovedfunn 2: Teamledernes syn på rektors lederatferd og endringsprosess

4.3.1. Jeg preger nok selv rollen

Teamlederne preges av ulike utgangspunkt, forventninger og motivasjon til teamlederrollen. Den formelle bakgrunnen til å bekle teamlederrollen var naturligvis kjent før disse besatt stillingene, men forventninger, motivasjon og ønsker med teamlederrollen har blitt opplevd nokså uttydelig. Teamlederne beskrives videre som A og B der det er viktig å skille deres oppfatninger knyttet til synet på rektors lederatferd og endringsprosess.

Teamleder A:

Vedkommende opplevdes som svært engasjert, trygg i egen rolle og meget tydelig overfor sine omgivelser. Hennes erfaring som tidligere leder i barnehage resulterte i et inntrykk av henne som svært selvstendig og hun trives med den mellommenneskelige relasjonsdynamikken;

Vi fordeler arbeidsoppgaver når ting dukker opp og da vet jeg hvem som skal gjøre hva. Jeg preger nok selv rollen.

Teamlederen opplever rektor har tydeligere uttalte mål og mener dette også gjenspeiler opplevelsen fra teamet hun leder,

Vi har klare målsettinger over tid, for eksempel ART'en. Det jobbes på teammøter og evalueres hver gang; hvor langt har vi kommet? Hvilken metode bruker vi nå? Hvordan skal vi jobbe fremover? Dette tar jeg med til plangruppa. Arbeidet er målrettet og systematisk.

Hun beskriver rektors ansvarliggjøring i endringsprosessen som spesielt motiverende for å ønske mer personalansvar i sitt arbeid som teamleder.

Teamleder B:

Teamlederen gir inntrykk av å tolke innspill basert på egen tro på mestring. Hun foretrekker praktisk/ teknisk ansvar. Dette preger i stor grad hennes opplevelse av rektors lederatferd og endringsprosessen. Hennes responser preges av motstand mot enkelte nye arbeidsoppgaver rektor ønsker å delegere for ytterligere ansvarliggjøring av teamlederne,

Er en balansegang å være teamleder; når være kollega, når være teamleder? Hva tenker personalet rundt min rolle som teamleder? Jeg er ikke teamleder i enhver situasjon. Det må være definert tydelig dersom jeg forventes å ha teamlederrollen. Jeg har definert at jeg ikke er teamleder hele tiden.

Hun opplever at rektor ikke har vært tydelig nok i sine forventninger til hennes rolle som teamleder, men mener rektor har tydelig uttalte mål;

Hun er tydelig i plangruppa, tydelig mot oss som teamledere. JEG synes det er tydelig i personalet i etterkant. Men da har vi ofte hatt det oppe i plangruppa. Kanskje vi har en forforståelse. Er ikke bestandig sikker på om personalet synes hun er tydelig.

4.4. Drøfting av Hovedfunn 2

Hovedfokus i problemstillingen ligger på rektors erfaringer, dette kapittelet omhandler teamledernes syn på rektors lederatferd og endringsprosessen som også teamet har vært i, med blikket rettet på motivasjon som fundament for læring og dermed endring. Der det er hensiktsmessig å skille funnene, beskrives teamlederne som A og B.

4.4.1. Team i endringsprosesser

Et team er en mindre gruppe mennesker som er i stand til å se helheten i arbeidet de til slutt skal gjøre. De fordeler arbeidsoppgaver og roller, men har samtidig oversikt over hvordan deres eget bidrag spiller inn mot de andre (Issacs, 1999). Forfatteren påpeker at foruten å utnytte faglig ekspertise, dreier det seg like mye om rollefordeling i selve samarbeidet der enkeltindividet kan videreutvikle egne styrker samtidig bidra til den totale utviklingen. Teamet må preges av fremdrift, former for kritisk opposisjon og argumentasjon som gjør valg solide. Manglende intern motstand kan medføre at teamet utvikler en subkultur - en lukket verden der individene ikke får teste egne tanker og antakelser. For å unngå dette kreves det at noen har mot og evne til å komme med kritikk også når entusiasmen gjør det vanskelig. Videre er evne til å følge opp og realisere ideer og nytenkning. Tilakemeldinger om det som foregår av ulike prosesser anses som viktig for team i endringsprosesser.

Samspill i team handler dermed ikke bare om å sette sammen mennesker og skape arbeidsfordeling mellom folk med ulik faglig kompetanse, men minst like mye om å se og utvikle folks personlige egenskaper og utnytte disse til å skape dynamikk. De reelle endringene skjer først når medarbeidere begynner å jobbe på en ny måte. Utfordringen for leder i endringsprosesser blir å bidra til at rutinene i samspillet mellom medlemmene utvikles slik at organisasjonen som helhet blir i bedre stand til å løse sine oppgaver (Levin & Klev, 2002). Rektor sørget for mer ansvarliggjøring og deltakelse fra teamlederne i plangruppa. Det medførte for henne å ha tålmodighet i arbeidsprosesser og la folk erfare selv, som hun påpekte. For henne ble dette god læring på egen endringsprosess. Endringene ble mottatt med

blandet motivasjon for teamleder B. Hun definerte seg ikke som teamleder hele tiden, dette måtte være tydelig uttalt fra rektor dersom det ble forventet ut over tidsressursen. Teamleder A var motivert og imøtekom dette positivt. Hun opplevde at hun i stor grad selv preget rollen og mente hun visste hva som var forventet av henne som teamleder. Disse meningene var ikke oppsiktsvekkende, teamlederne responderte ulikt på målene rektor hadde basert på egne ønsker for sin teamlederrolle. Dermed kan det hevdes at teamledernes syn på rektors lederatferd og endringsprosess i stor grad ble avhengig av deres subjektive motivasjon for endringen.

4.4.2. Rektors teamlederoptimalisering og teamledernes motivasjon for endringsprosessen

Respondentene i dette prosjektet vurderes å ha høy attribusjon og indre motivasjon for å utføre lærergjerningen sin. Teamlederne viste seg imidlertid å ha ulik attribusjon hva gjaldt arbeidsoppgaver og forventninger til rollen som teamleder. I tillegg la rektor vekt på ferdigheter og egenskaper hos dem som de ikke alltid selv var positive til. Ved å arbeide med rektors intensjoner, atferden hennes og konsekvensene av dette kartlagt med Lifo®, ble det videre utgangspunktet å velge bevisste handlingsalternativer for å nå målene hun satte seg i dette prosjektet. For å motivere og fremme ønsket endring, språksatte og anerkjente rektor systematisk de valgene og handlingene teamlederne foretok. Luft og Ingram (1969) forskning illustrerer at individet via selvet ber om tilbakemelding fra omgivelsene. Innsikt på det man ikke selv er fullt ut bevisst på, kan erverves via omgivelsenes tilbakemeldinger. På den måten kan man i større grad utnytte eget potensial, fordi dette blir kjent for en selv. Ut ifra en slik tilnærming kan man tenke anerkjennelse og korreksjoner som konkret tilbakemeldingsstrategi i endringsprosesser. Som tidligere nevnt i kapittel 4.2.2. i avsnittet skrevet om persepsjon, vil selvoppfatning dannes via persepsjon av andres oppfatninger. Slike oppfatninger gir oss tilbakemeldinger, slik Luft og Ingram fremholder. Slike tilbakemeldinger kan være både positive og negative. Ved å ha en balansert språksetting kan trygge rammer fremmes i asymmetriske relasjoner for å ivareta refleksjon i slike arbeidsprosesser som denne oppgaven omhandler. Positive tilbakemeldinger på ønsket endring fremmer motivasjon og tillitsforholdet mellom rektor og teamledere i plangruppa styrkes (Spurkeland 2005, Kvalsund & Meyer 2005). Dette bør anses som fundamentet i endringsprosesser, omtalt i kapittel 5.1.4. Samtidig har forskning i kognitiv evalueringsteori vist at man fant konsekvent positiv effekt av positiv tilbakemelding på godt utført arbeid (Deci & Ryan, 2000). Kognitiv evalueringsteori legger vekt på evalueringen av oppgavens iboende motivasjonsverdi. Indre

motivasjon hevdes å være den motivasjonsenergien som ligger i selve arbeidsutførelsen. Denne energien har sine røtter i to grunnleggende behov; behovet for kompetanseopplevelse og behovet for selvbestemmelse. Betydningen av kompetanseopplevelse som motivasjonsfaktor er egnet til å fremme ny kunnskap og selvregulering i tilpasning til omgivelsene.

Utvikling av rektors og teamledernes kognitive skjema vil i likhet med utvikling av selvoppfatning være avhengig av mestringsopplevelser og sosial anerkjennelse. Teamleder B beskriver lave forventninger til seg selv som teamleder i det som har med personaloppfølging å gjøre, men har både høye forventninger til seg selv og stor mestringsopplevelse som klasseleder. Luft og Ingram (1969) peker dermed på den nære sammenhengen mellom utvikling av selvoppfatning knyttet opp mot tilbakemeldinger og hvordan dette kan påvirke en rekke motivasjonelle prosesser. Når man ser dette i sammenheng med Vygotskys (1982) påstand om at språket utvikler tanken når man handler og uttrykker seg, man blir i større grad klar over hva man tenker. Dermed vil rektors språksetting og anerkjennelse overfor teamleder B på ønskede ferdigheter og egenskaper for å fremme ansvarliggjøring og personaloppfølging være svært viktig for endring. Wormnes og Manger (2005) vektlegger samtaler som et sentralt verktøy for å korrigere tanken. På den måten åpnes det for korreksjoner, diskusjoner og refleksjoner, og slik meningsutveksling kan igjen påvirke tanke- og persepsjonsmønster som videre påvirker motivasjon for handling. Teamleder A var imidlertid begeistret og svært motivert for endringsprosessen, hun likte denne typen prosessjobbing og hev seg over nye utfordringer. Med bakgrunn som blant annet leder i barnehage, beskrev hun å ha god innsikt i hva det innebar å være teamleder. Hun endret i løpet av arbeidsprosessen standpunkt fra å ikke ønske personalansvar med begrunnelse i liten tid og for stor tilknytning til kollegiet, til å ønske mer personalansvar. Hun beskriver å ha lite behov for forventningsavklaring og hvilket ansvar og oppgaver som skulle prege rollen hennes og sier *jeg preger nok selv rollen*. Å deprivatisere læring er enn svært vanskelig kulturendring i læreryrket som krever en normalitet og et ønske om at lærere observerer og bli observert av hverandre. Fordi det er en lang tradisjon for læreren til ”å lukke sin dør til klasserommet” og dermed ivareta egen konservative autonomitet, er Fullan (2008) særlig opptatt av leders tydelighet på å unngå privatpraksis samt å kombinere muligheter for innsyn i hverandres utøvelse av lærerrollen, i et miljø preget av god hjelp og samarbeid og samtidig fritt for negativ kritikk. Rektor er årvåken på faren for privatpraktisering og beskriver en teamleder som i stor grad selv definerer egen rolle, samtidig som hun er faglig dyktig og har stor påvirkning på kollegaer.

Forventningsteorien hevder at mennesker er motivert for innsats når de forventer at de er i stand til å oppnå det de ønsker å få ut av egen innsats (Skaalvik, 1997). Bandura (1997) viser til at forventninger om autentiske mestringsopplevelser har stor betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Samtidig er tydelig formulerte mål en viktig forutsetning til motivasjon for endring. Ut ifra en bevisst forestilling om hvilke konsekvenser innsatsen får for belønning, påvirkes innsatsviljen (Skaalvik, 1997). En forutsetning for å tilskrive evner og anstrengelser, er at det erfarer at innsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Nyttebegrepet slik jeg tolker det henspiller til en opplevelse av at innsats fører til en ny mestringsopplevelse. Mestringsmotivasjon kan komme innenfra, og dersom teamleder B endrer syn, og fremover ønsker å ivareta personaloppfølging som skal være en del av hennes teamlederrolle, vil hun ha hjelp til dette. Skaalvik (1997) begrunner at individers atferd og de valg man tar betinges av hvordan individet *tror* det er. Selvvurderingen påvirkes dermed i stor grad av andres vurderinger og sosial sammenligning, og dette kan være en viktig faktor for teamlederen for å røkke ved forestillingen og forventningen om at hun ikke er god på det personalmessige aspektet ved teamlederrollen. Den subjektive forventningen vurderer om innsats vil gi resultater, hvordan både hennes høye forventninger til seg selv og stor mestringsopplevelse som klasseleder, kan målsettes og bringe overføringsverdi til teamlederrollen. Nytteverdi eller belønning i denne sammenheng vil være indre betinget i form av ønsket anerkjennelse fra rektor og kollegaer med dertil høyere selvaktelse og status. Rektor beskriver en hendelse der teamlederen tar en ansvarlig rolle på vegne av sitt team for å påvirke videre arbeid i dette teamets ønskede retning. Rektor tolket dette som bruk av ønskede teamlederferdigheter i den endringsprosessen hun har iverksatt.

Foruten vissheten om at konkrete mål i rektors prosjekt vil være en sentral motivasjonskraft først og fremst for rektor selv, dernest for teamlederne og så for resten av medarbeiderne, fremheves to viktige betingelser – at den enkelte føler seg forpliktet til å følge opp målsettingen og ikke på egen hånd vil endre eller forlate den, og individets subjektive mestringssevne, omtalt ovenfor (Bandura 1981, Skaalvik 1997). Det hevdes at mennesker er tilbøyelige til å unngå situasjoner man tror vil strekke egne evner mer enn ønskelig, samt evnen til å søke mot aktiviteter man tror man mestrer uten for mange anstrengelser. Teamleder A har stor mestringssevne og endringsprosessen har medført ønske om ytterligere ansvar. I denne prosessens oppstart definerte hun seg først og fremst som kollega og ikke teamleder storparten av arbeidstiden. Denne endringen påpeker rektor kan ha hatt betydning for teamlederen som rollemodell for resten av kollegiet, fordi hun søkte nye utfordringer og

hadde høy motivasjon for ytterligere ansvar som teamleder. Ved tydelig fokus på betydningen av teamleder som rollemodell og det læringspotensialet en god rollemodell faktisk innehar for alle medarbeiderne, tenker rektor dette på sikt kan medføre økt forpliktelse til å følge opp bestemte målsettinger i plangruppa og resten av personalet.

5. Avsluttende kommentarer og svar på problemstillingen

Undersøkelsens problemstilling er:

Endringsledelse i skolen – hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Rektors erfaringsbeskrivelser av denne arbeidsprosessen omtales som motiverende for å ta i bruk nye lederferdigheter. Læringsprinsippet henspeiler dermed i stor grad til en kobling mellom intensjon, lederatferd og konsekvenser av dette, sterkt knyttet opp til en arbeidsprosess preget av trygghet for å ta i bruk nye lederferdigheter med dertil tillitsforhold for tilbakemeldinger og eventuelle korreksjoner. Rektor viser til gode mestringsopplevelser. Medvirkning og myndiggjøring av teamlederne underveis i dette prosjektet, har ført til en forventning om mestring og har videre ført til mange autentiske mestringsopplevelser for hele plangruppa. Rektor påpeker at hun har både lært og mestret en rekke lederferdigheter etter Lifo®-kartleggingens avdekking av kongruens og inkongruens i medgangs- og motgangssituasjoner. Teamlederne viser til at anerkjennelse, ros og oppmuntring fra rektor har ført til at det ble trygge nok til å prøve nye arbeidsoppgaver i sine lederroller, samtidig som de nok også har blitt tydeligere på egne ønsker og ansvarsområder i sine roller fremover. Slik sett kan man anta at disse erfaringene opplevdes som tydeliggjørende for det videre arbeidet i plangruppa, rektors mål er uttalte og uhensiktsmessig atferd både for rektor og teamledere er mer synlige. Plangruppa opplever at de har mye av hverandre og blitt bedre kjent med hverandre. De har sett hvordan vanskelige situasjoner og utfordringer kan løses og anerkjent hverandres problemløsningsferdigheter.

Observasjoner, refleksjoner og tilbakemeldinger har ført til overraskelser over hvordan andre i plangruppa tenker og deres intensjoner. Ved å ha coaching/ rådgivning og veiledning som arbeidsmetode medførte det en ny forståelse for en rekke situasjoner, og således forståelse for nye løsningsalternativer. Slik ny forståelse kan påvirke persepsjonsmønster og motivasjon og

er for alle medlemmene i plangruppa avhengig av autentiske mestringsopplevelser i den daglige driften på skolen. Funn i undersøkelsen tyder også på at plangruppens medlemmer knytter ny mestring opp mot egne evner. Spesielt rektor viser til økt tilfredsstillelse og mestringsopplevelser i forhold til nye lederferdigheter og sammenhengen mellom hennes intensjon, lederatferd og konsekvenser – spesielt i motgangssituasjoner. Mye kan tyde på at trening og språksetting av spesifikke lederferdigheter, og anerkjennelse underveis i denne prosessen, hentyder til rektors indre egenskaper og er av stor betydning for egen forventning til og utøvelse av rektorrollen. Samtidig oppleves sosial anerkjennelse i personalet som helhet. Det uttales en større tro på egne lederevner og kanskje har man grunn til å hevde at rektor har utviklet en mer positiv selvoppfatning i sin rolle som skoleleder. Bedre selvoppfatning på dette område kan føre til en generell bedret selvoppfatning på et høyere nivå. Dette vil avhenge av hvilke andre erfaringer hun får på andre områder, men mye tyder på at rektor og plangruppa som helhet har kommet inn i positive endringssirkler.

Gjennom språksetting, trening av ferdigheter, observasjoner, refleksjoner og tilbakemeldinger for rektor samt i plangruppa, uttaler rektor at hennes intensjon, lederatferd og konsekvenser av denne atferden har økt kongruens i både medgangs- og motgangssituasjoner. Særlig motgangssituasjoner er i mindre grad preget av negativt internkommunikasjon og stress fordi det takles med nye ferdigheter. Perseptuelle korrigeringer har også medført endrede oppfatninger av både personer og situasjoner rundt seg. Særlig rektor viser til at økt tid til forberedelser og positive mestringsopplevelser hadde personlige verdier i seg selv. Personlige mål danner oftest grunnlaget for rasjonelle valg, dermed kan det være grunnlag for å si at dette prosjektet har medført nye personlige målsettinger for rektor, og for teamlederne, der disse nye målene har vært videreutvikling av lederferdigheter som kan øke sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen.

Kanskje kan mitt forskningsprosjekt bidra til å belyse viktige faktorer som øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen ved å anerkjenne at prosessarbeid over tid, kvalitetssikrer og fremmer generalisering av lederferdigheter og handlingsimplikasjoner i nye situasjoner. Ved at skoleledere opparbeider seg konkrete erfaringer for deretter å bearbeide dette via observasjoner, tilbakemeldinger og refleksjoner, medfører ny læring og med det økt sannsynlighet for vellykkede og målrettede endringsprosesser. Det må legitimeres tidsbruk til slikt arbeid, prosessarbeidet bør implementeres på systemnivå. Derfor kan mitt prosjekt med denne oppgaven anses som et

bidrag i min hjemkommune, samt påpeke betydningen av slik type lederutvikling for så å bedrive systemutvikling på skoleledernivå.

Basert på min forskning i denne oppgaven, ville det vært svært spennende å forske videre på elevers evne til selvledelse. Lærerens betydning som leder i klasserommet er velkjent, noe som er mindre belyst er elevenes evne til ansvar for egen læring sett i lys av selvledelse som tema og fokus. Man kan anta at elevers evne til selvledelse er sterkt betinget av dyktige klasseledere. Dette er et felt innen både ledelse og skoleutvikling som hadde vært viktig bidrag til vellykket videreutvikling og endringsprosesser i skolen.

Litteraturliste

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses*. Needham, MA: Allyn & Bacon
- Argyris, C. (1978). *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company
- Atkins, S. (2002). *The name of your game*. Beverly Hills: Ellis & Stuart
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1984). *Structures og Social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Sted: Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall series in social learning theory, sted: Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1977
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Sted: Cambridge University Press
- Banken, K. & Linge Solberg, S. (2002). *Markedsplanlegging. Fra visjon til kundetilfredshet*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Barth, T., Børtveit, T. og Prescott, P. (2001). *Endringsfokusert rådgivning*. Gyldendal Akademisk
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham, Open University Press
- Berg, A.M. & Eikeland, O. (1997). *Medvirkning og læring*. TANO
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S. C. (1987). *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur AS
- Best, J. B. (1995). *Cognitive psychology*. M. N: West Publishing Company
- Birkemo, A. (1999). *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. ad Notam
- Brighouse, T. (2007). *The jigsaw of a successful school*. Research Machines plc 2006
- Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2005). *Managing and Organization, an introduction to theory and practice*. London SAGE
- Collins, J. (2002). *Good to great*. Universitetsforlaget
- Collins, J. & Poras, J. I. (1994). *Built to last*. HarperCollins Publishers Inc.

- Courpasson, D. (2000). *Managerial strategies of domination. Power in soft bureaucracies.*
Organization studies EGOS
- de Geus, A. (1996). *The living company.* Nicholas Brealy Publishing
- Drucker, P. F. (1999). *Knowledge-worker productivity: the biggest challenge.* California
Management Review
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview.*
Akademisk Forlag A/S
- French, W.L. & Bell jr, C.H. (1990). *Organizational development.* Prentice-Hall International
Editions
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship.* Teachers College,
Columbia University, 2008
- Garvin, D.A. (1998). *Knowledge Management.* Harvard Business Review
- Goldstein, A.P., Glick, B. & Gibbs, J.C. (1998). *Aggression Replacement Training.* Research
Press
- Hart, V., Blattner, G. & Leipsic, S. (2001). *Coaching versus therapy: A perspective.*
Counseling Psychology Journal
- Harvard Business Review, (1998). *Knowledge Management.* Harvard Business School Press
- Helstrup, T. og Kaufmann, G. (2000). *Psykologi.* Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden.* Universitetsforlaget
- Issacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together.* Doubleday, New York, N.Y.
- Jacobsen, D.I & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Fagbokforlaget
- Karreman, D. & Alvesson, M. (2004). *Cage in tandem: Management, control, social identity
and intensification in a knowledge intensive Firm.* SAGE
- Kauffmann, G. & Kauffmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse.*
Fagbokforlaget
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og
vurdering.* Oslo: Unipub Forlag
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: AdNotam Gyldendal
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* Unipub Forlag
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and
Development.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2005). *Our iceberg is melting.* St. Martins Press, N.Y.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Norsk Forlag AS

- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk Forlag
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode: prosess: relasjon*. Synergy Publishing
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner*. Tapir Akademiske Forlag
- Levi, D. (2001). *Group dynamics for teams*. Sage Publications, Inc California
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget
- Lifo® (2010) Barnum Associates International
- Løwendahl, B.R. & Wenstøp, F.E. (2003). *Grunnbok i strategi*. N. W. Damm
- Lyngdal E. (1994). *Organisasjonsutvikling i teori og praksis*. TANO
- Malone, T. W. (2004). *The future of work*. Harvard Business School Press
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*. University of Chicago Press
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari*. The Free Press
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnæringer*. Fagbokforlaget
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership, Theory and Practice*. Sage Publications Inc.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Orum, A. M., Feagin, J. R. & Sjøberg, G. (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon*. Universitetsforlaget AS
- Rasmussen, B. & Johansen, B. (2008). *Trick or treat? Autonomy as control in knowledge work*. University of Trondheim, Norway
- Robertson, M. & Swan, J. (2004). *Going public: The emergence and effects of soft bureaucracy within knowledge intensive firm*. SAGE
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i*

- arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Universitetsforlaget
- Sand, G., Schiefloe, P.M. & Berg Aasen, T.M. (2005). *Norge 2020 - industrielle og økonomiske fremtidsutsikter*. Fagbokforlaget
- Schein, E. (1980). *Organisasjonspsykologi*. TANO
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday, New York
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). *Self-concept: The interplay of theory and methods*. Journal of Educational Psychology
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice*. Allyn and Bacon
- Sørhaug, T. (2004). *Managementaltitet og autoritetens forvandling*. Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- Tidd, J. & Hull, F.M. (2005). *Service innovation*. Imperial Collage Press
- Tushman, M.L. & O'Reilly C.A. III (2002). *Winning through innovation*. Harvard Business School Press
- Vygorsky, L. S. (1982). *Tenkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag
- Wormnes, B. og Manger, T. (2005). *Motivasjon og Mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing
- Aadland, E. (1997). *Og eg ser på deg... - Vitenskapsteori og metode i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Artikler/ tidsskrifter/ veiledere

- Frech, S.R. & Mitchell, M.M. (2001) *Intentional Forgiveness in Relational Leadership: A Technique for enhancing effective leadership*. Journal of Leadership studies. Volume 7
- Håpnes, T. & Rasmussen, B. (2007). *Familievennlige kunnskapsbedrifter. Fleksible vs byråkratiske organisasjonsformer?*. Fagbokforlaget
- Håpnes, t. & Rasmussen, B. (2007). *Postbyråkratiske organisasjoner – et inkluderende arbeidsliv?*. Tidsskrift for Velferdsforskning
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2000). *Elevatferd og Læringsmiljø*. Kunnskapsdepartementet
- Læringscenterets Veileder for skolen (2003). *Utvikling av sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet
- Nordahl, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret
- Nordahl, T. (2003b). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Læringscenteret
- Kunnskapsdepartementet; LOV-1998-07-61. *Opplæringslova*
- Rasmussen, B. (2007). *Flate organisasjoner – postbyråkrati eller markedsstyrt? Organisering av kunnskapsarbeid*. NEON-dagene, Trondhjem
- Sørhaug, T. (2001). *Fra ontime til online – mot en ny sosial kontrakt?*. Næringspolitisk skriftserie Horisont
- Utdanningsdirektoratet (2008). *OECD internasjonale undersøkelse, Teaching and Learning International Survey (TALIS)*
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Stortingsmelding 16*
- Utdanningsdirektoratet (2004). *Stortingsmelding 31*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eleanor Allgood
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.04.2011

Vår ref:27093 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

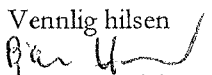
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.04.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

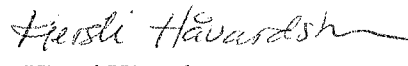
27093	<i>Endringsledelse i skolen - hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eleanor Allgood</i>
Student	<i>Maria Fagerholt Gjerken</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maria Fagerholt Gjerken, Grevleveien 42, 3294 STAVERN

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27093

Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

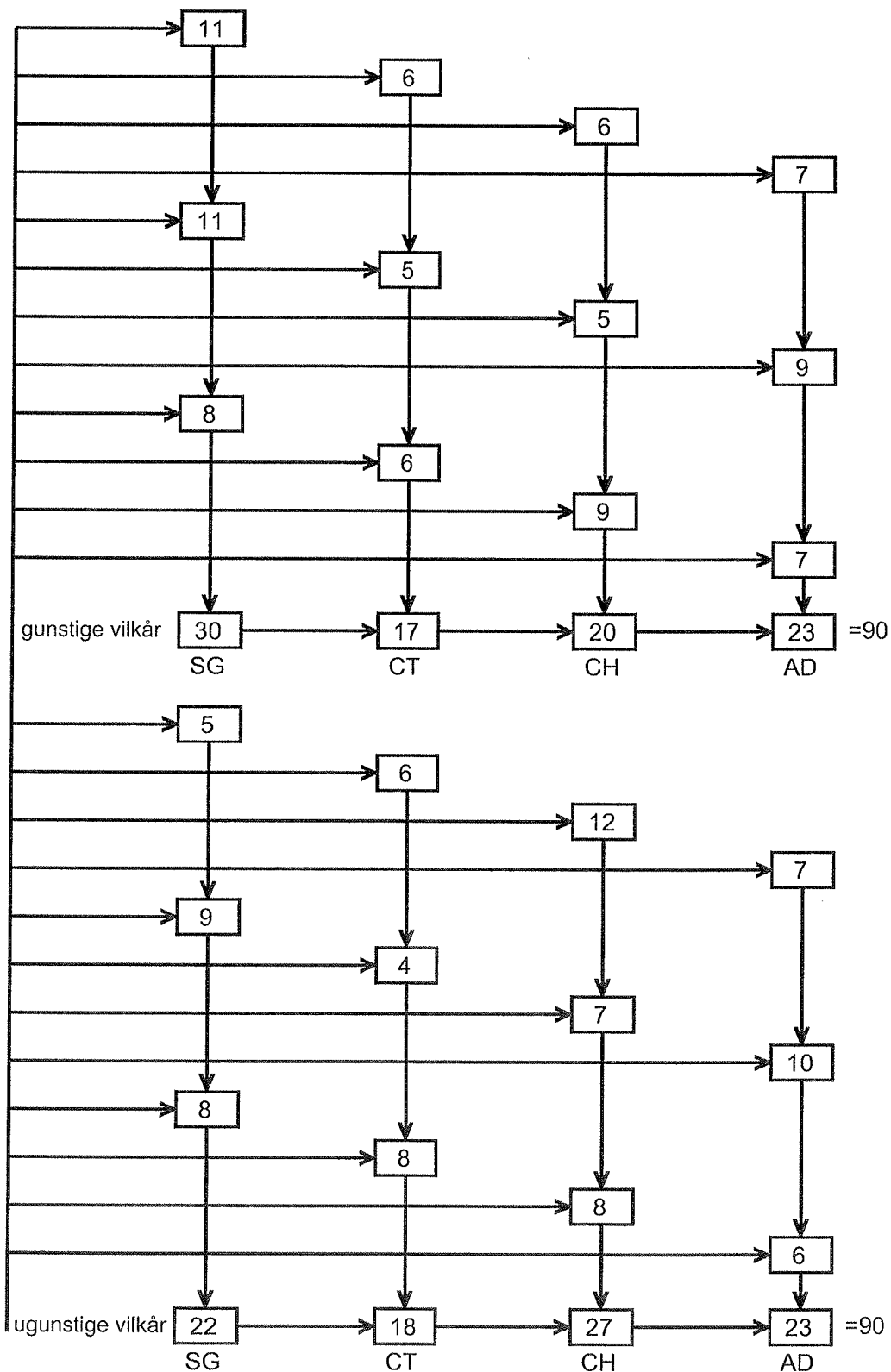
Det legges til grunn at opptak ikke legges inn og behandles på datamaskinbasert utstyr, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til navn på informant eller skole.

Prosjektsslutt er 01.05.2011. Opptakene slettes.

Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Informantene vil få anledning til å lese og godkjenne opplysninger til bruk i oppgaven.

LIFE-ORIENTATIONS

Name: _____



Intervjuguide for rektor.
 Mastergradsoppgave, Maria F. Gjerken, NTNU, 2011

Problemstilling:

Endringsledelse i skolen - hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Fokusområder:

1. Utvidet selvinnsikt for rektor på bakgrunn av Lifo og veiledning/ coaching-prosess med forsker
2. Hvordan kan nyvunnet selvinnsikt være til hjelp i det daglige for rektor?
3. På hvilken måte kan det oppfattes positiv endring i plangruppa?
4. Hvordan kan rektor med dette utgangspunktet optimalisere plangruppa/ forsterke positive lederferdigheter av teamlederne i plangruppa?

SPØRSMÅL TIL REKTOR (etter arbeidsprosessen, 25.10.10)

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke styrker og kompetanse opplever du er dine fordeler i rollen som rektor og leder av plangruppa?
 2. Ut ifra dine skårer, valgte du systematisk å fokusere på endring på SG i medgangssituasjoner og CT i motgangssituasjoner. På en skala fra 1 til 10, i hvilken grad har Lifo-kartleggingen medført bedre selvinnsikt på egne lederferdigheter?
 3. På bakgrunn av Lifo-kartleggingen og veiledning/ coachingprosessen vi har gjennomført, valgte du følgende mål å fokusere på fremover: a) Gjennomføre tydelig forventningsavklaring mellom deg og teamlederne, b) I større grad ansvarliggjøre teamlederne, c) Ha tydelige målsettinger for arbeidet som skal gjøres, d) Ha tydelige rammer for diskusjoner/ arbeidet som skal gjøres, samt e) Kople ut private følelser som forstyrre arbeidsprosesser negativt. Hvordan har disse faktorene vært til hjelp i det daglige for deg som rektor? | <ol style="list-style-type: none"> 1. På hvilken måte opplever du målene du har jobbet med, har gitt deg færre/ mindre negative utfordringer i hverdagen? 2. I hvilke situasjoner har du merket dette mest?
 3. På hvilken måte opplever du målene du har jobbet med, har ført til positive endringer? 4. I hvilke situasjoner har du merket dette mest? |
|--|---|

<p>4. På hvilken måte kan det oppfattes positiv endring i plangruppa?</p> <p>5. Hvordan kan rektor med dette utgangspunktet optimalisere plangruppa/ forsterke positive lederferdigheter av teamlederne i plangruppa?</p>	<p>5. For å ta ett positivt trinn opp på skalaen, hva skal du gjøre da?</p> <p>Organisering, veiledning, utdypende forklaringer</p>
---	---

Intervjuguide for teamlederne.
Mastergradsoppgave, Maria F. Gjerken, NTNU, 2011

Problemstilling:

Endringsledelse i skolen - hvilke faktorer øker sannsynligheten for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Fokusområder:

1. Utvidet selvinnsikt for rektor på bakgrunn av Lifo og veiledning/ coaching-prosess med forsker
2. Hvordan kan nyvunnet selvinnsikt være til hjelp i det daglige for rektor?
3. På hvilken måte kan det oppfattes positiv endring i plangruppa?
4. Hvordan kan rektor med dette utgangspunktet optimalisere plangruppa/ forsterke positive lederferdigheter av teamlederne i plangruppa?

SPØRSMÅL TIL TEAMLEDERNE I
PLANGRUPPA (før arbeidsprosessen: 24.09.10., etter
arbeidsprosessen: 25.10.10.)

1. Hvilke styrker og kompetanse opplever du er dine fordeler i rollen som teamleder og medlem i plangruppa?

1b. Hvordan utføres og organiseres veiledning i arbeidet?

2. Rektors mål fremover vil være å ha spesifikt fokus på forventningsavklaring mellom dere tre i plangruppa, i større grad ansvarliggjøre teamlederne, ha tydelige målsettinger for arbeidet som skal gjøres, ha tydelige rammer for arbeidet som skal gjøres.

1. Kan du fortelle meg litt om din faglige bakgrunn og din erfaring i teamlederrollen?
2. Søkte du stillingen?
3. Hvordan tenker du at din kunnskap og erfaring har betydning for den jobben du gjør?
4. Mottar du veiledning i ditt arbeid? I tilfelle, fra hvem?
5. Hvor ofte får du veiledning?
6. Hvordan opplever du veiledningen?

7. Opplever du at rektor tydelig uttaler mål i hverdagen?
8. Hva opplever du at rektor vil at du skal fokusere på i jobben din?
9. Hva tenker du selv fokus skal være i din teamlederjobb?
10. Hva tenker du er positivt med den måten du utfører din teamlederrolle på? Som medlem i plangruppa?
11. Opplever du at du mestrer de arbeidsoppgavene du er satt

<p>2b. ETTER: På hvilken måte kan det oppfattes positiv endring i plangruppa ut ifra målsettingene beskrevet overfor?</p> <p>3. ETTER: På en skala fra 1 til 10, i hvilken grad opplever du at rektor gir deg konstruktive tilbakemeldinger på dine teamlederferdigheter ut ifra målsettingene beskrevet overfor? På samme skala, hvor nyttig har det vært for deg?</p>	<p>til?</p> <p>12. Er det noe du ønsker å gjøre/ gjøre mer av, som du opplever er vanskelig å få til? I tilfelle, hva tenker du må til for å kunne få gjort det du ønsker?</p>
---	--

Samtykke-erklæring, endringsledelse i skolen – masteroppgave

Som en del av masteroppgave, er rektor ved Sky skole forespurt å være informant samt å be inn ytterligere to lærere som informanter, i prosjektet som søker å belyse følgende problemstilling:

Hvilke faktorer *øker sannsynligheten* for vellykkede endringsprosesser i skolen?

Lederutvikling er en personlig prosess og det vil være nødvendig med høy grad av tillit og respekt mellom informantene, men også mellom informantene og forsker (undertegnede) for å oppnå kvalitative gode data.

Informant samtykker til følgende:

- Å bli observert (eventuelt også med bruk av video) i tilrettelagte situasjoner
- Å benytte rollespill som metode for å øke sannsynligheten for endringsprosesser
- Å delta i intervju der samtalene tas opp (diktafon/ video)
- Å gi forsker innsikt i loggbøker

Forskeren samtykker til følgende:

- Å behandle og oppbevare alle data fortrolig
- Å anonymisere dataene som brukes i masteroppgaven i størst mulig grad
- Å la informantene lese gjennom og godkjenne dataene
- Å dele ervervet kunnskap med informantene i selve prosessen, samt et eksemplar av oppgaven

05.05.2010
Sky skole, ~~25. mars~~-2010

Cereth Staal Bergan
Informant

Forsker 

Inger Anne Tanum
Erling Vestnes

Logg, tirsdag 11.05.2010 fra teamlederne etter observasjon av rektor på personalmøte

Intensjon:

Rektor vil etablere forståelse og aksept for at vi skal fortsette med ART neste skoleår.

Atferd:

Faktaorientert med fokus på å avklare forventninger

- viser til konkrete saker der ART har vært positivt, bra for skolen å ha "ryggdekning" mht sosial ferdighetstrening satt i system (jmf Fylkesmannen, sak i 7. klasse)
- viser til forskning, avisoppslag i lokal og nasjonal presse
- setter momenter i forbindelse med hverandre for å forklare

Analytisk språksetting

- rektor tenkte høyt/ analyserte for oss (kommer med egne tanker: "Hva er lurt? Hvorfor er det lurt?")

Tydelig forventningsavklaring og tydelig språksetting

- tydelig innledning og systematisk bruk av sosial ferdighetstrening, forklarte tydelig hva vi kan diskutere og ta opp til vurdering og hva vi ikke skal forandre på innen ART
- spør enkeltpersoner direkte om helt konkrete tilbakemeldinger
- svarer tydelig på spørsmål
- møteledelsen er tydelig, programoversikt og tur for replikker/ innspill

Anerkjennende, men insisterende

- insisterer på at det er behov for systematikk rundt anerkjennelsen av elevene (for eks pøg eller andre måter å gjøre dette på)
- kommer med forslag som det er tydelig hun vil velge, men spør allikevel om forslag til endringer, om alle er enige før hun går videre

Samarbeidsvilling, men fremdriftsorientert

- lytter til forslag/ innspill (aktiv lytting), spør alle eller enkeltpersoner om meninger
- imøtekommende til forslag om diskusjoner
- tar selvkritikk (blant annet på plangruppas dårlige fokus på ART)

Mottagelig for innspill uten å ta det som personlig kritikk

- "Er det noen som har noe kommentere på innledningen min?"
- etterspør innspill
- "Spør hvis noe er uklart!"
- ga seg på punktet om vi skal ha bilder av ART elevene på lærerrommet

Konsekvens på dette møtet:

- hun oppleves som løsningsorientert til de ulike innspilla som kom
- møtet var godt leda og fokus var bare på det vi skulle konsentrere oss om
- møtet ble positivt selv om meningene i personalet ikke er like
- tydelig møteledelse, det var tydelig at hun hadde fokus på sakene hun hadde oppgitt vi skulle bruke tida på

Maria Fagerholt Gjerken

Fra: [Redacted]

Sendt: 10. mai 2010 23:11

Til: [Redacted]@lanvikgs.no; [Redacted]@lanvikgs.no

Kopi: Maria Fagerholt Gjerken; [Redacted]

Emne: Logg /refleksjon

Hei [Redacted] og [Redacted]

I morgen på fellestida skal dere få lov å observere meg. Jeg har ikke fortalt noen om oppgaven til Maria så dere får holde det for dere selv så lenge.

I morgen skal dere observere følgende:

Mitt mål for fellestida i morgener å etablere en forståelse av at vi skal fortsette med HeIART i neste skoleår.

Jeg kommer til å være :

- a) faktaorientert
- b) analytisk
- c) tydelig
- d) insiterende
- e) samarbeidsvillig
- f) mottagelig for innspill

Fint, om dere skriver opp disse punktene på et ark som dere tar med dere i fellestida og logger på hvordan jeg bruker disse egenskapene og skriver en refleksjon på hvordan jeg viser disse egenskapene (adferden min) ,hvilken konsekvenser det har på de ansatte og på prosessen i morgen.....så får vi ønske hverandre lykke til :-)

vh

[Redacted]

Aggression Replacement Training

Fra Wikipedia, den frie encyklopedi

Gå til: [navigasjon](#), [søk](#)

Aggression Replacement Training (ART) er et program utviklet av [Arnold P. Goldstein](#), [Barry Glick](#) og [John Gibbs](#) (Goldstein & Glick, 1988; Goldstein, Glick og Gibbs 1998/2000). Programmet er en gruppebasert strukturert pedagogisk opplæringsmetode som har vist seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og ungdom. I Norge er metoden nå i rask fremgang og har vært benyttet i barnehage, barneskole, ungdomsskole, barnevernsinstitusjoner, innen [psykiatri](#) og i arbeid med personer med [Asperger syndrom](#) og [autisme](#). UngdomsAlternativet og ART-senteret ved [Diakonhjemmet Høgskole Rogaland](#) er det faglige knutepunkt for metoden i Norge. ART retter seg hovedsakelig mot barn og ungdom som står i fare for å utvikle atferdsproblemer (primærforebyggende) og personer som har utviklet atferdsproblemer (sekundærforebygging av videre negativ utvikling). Det har imidlertid vist seg at også barn og ungdom med adekvat atferd kan dra stor nytte av treningen.

Hensikten med treningen er å bedre deltakernes evne til å fungere sosialt og redusere sinne. Treningen vektlegger å finne frem til handlingsalternativer som virker for hver enkelt, gjennom [rollespillbasert](#) trening. ART er et multimodalt program, som betyr at det inneholder komponenter som fokuserer på ulike aspekter ved sosial fungering. Følgende tre komponenter inngår i programmet: Sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og trening i moralsk resonnering.

Sosial ferdighetstrening [rediger]

Sosial ferdighetstrening innebærer at deltakerne lærer seg å tenke og handle i trinnvise sekvenser. Hver ferdighet er inndelt i ulike trinn og deltakerne trener på for eksempel å gi komplimenter, takle kritikk og håndtere gruppepress ut fra disse trinnene. Metoden har 50 ferdigheter og man kan velge ut ferdigheter som skal trenes etter deltakernes behov. Treningen har likhetstrekk med all annen trening. Treneren demonstrerer og forklarer, deretter skal alle deltakerne øve seg på ferdigheten gjennom rollespill og konstruktive tilbakemeldinger, før de får i oppgave om videre trening hjemme.

Sinnekontrolltrening [rediger]

Sinnekontrolltrening har til hensikt å gi barna og ungdommene redskap de kan ta i bruk for å ha selvkontroll når de blir sinte og øve inn ny sosialt akseptert atferd. Sinnekontrolltreningens programmet er først og fremst utviklet av [Eva Feindler](#) (Feindler, 1995) og fokuserer på både fysiologiske responser, kognitive prosesser og atferdsmessige responser.

Treningen går ut på at deltakerne lærer seg å identifisere sinneutløsere, sine egne sinnesignaler og ta i bruk teknikker for å dempe og få kontroll på sitt sinne.

Gjennom kognitive restruktureringsstrategier hjelpes deltakerne til å identifisere irrasjonelle tankemønstre og erstatte disse med en mer normalisert situasjonsforståelse. Deltakerne blir oppmuntret til å utvikle alternative tankemønstre / selvinstruksjoner som både bidrar til å redusere konflikten og å skape "mental distanse" til sinneutløserne (Feindler et al., 2004 s 33).

Treningen søker å etablere nye prososiale handlingsmønstre som kan erstatte verbal eller fysisk aggresjon eller tilbaketrekking. Sinnekontrolltreningen fokuserer ikke bare på å få kontroll over sinnet, men at målet må være at de nye handlingsalternativene skal kunne gi bedre gevinst enn de gamle. Selvhevdelsesteknikker og kommunikasjonsferdigheter blir derfor en viktig del av programmet.

Moralsk resonnering [rediger]

Trening i moralsk resonnering utgjør den verdimeslige komponenten i ART. Moralske handlinger forutsetter at man på forhånd har vurdert hvilke konsekvenser handlingen vil ha også for andre personer og det sosiale fellesskapet. Å ha moralske verdier innebærer ikke bare å kunne gjengi hva som er riktig og galt, men også å forstå de dypere begrunnelser som ligger til grunn for valgene våre. Flere studier indikerer at mange ungdommer med atferdsvansker har en umoden eller forsinket utvikling på skalaer som indikerer evne til moralske vurderinger (Barriga, Morrison, Liau og Gibbs, 2000, Gregg, Gibbs og Basinger 1994). Det er også påvist sterk sammenheng mellom forsinket moralsk utvikling hos ungdommer og hjemmeforhold preget av straff, misbruk og forsømmelse (Hoffman 2000). Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1963, Kohlberg 1984) beskrev seks ulike stadier som representerte utviklingen av evne til moralsk resonnering. Gjennom drøftinger av slike dilemmaer kan man bevege seg henimot mer modne resonneringer gjennom å få utfordret umoden moral og kognitive forvrengninger.

ART i Norge [rediger]

ART har spredd seg som en grasrotbevegelse i Norge de siste fem årene og i dag er det ART-grupper over hele landet. En stor del av æren for dette har UngdomsAlternativet i Sverige, Knut Gundersen, Børge Strømgren og Luke Moynahan.

Det fins om lag 2000 trenere i Norge pr i dag og fagmiljøet i Norge har blitt toneangivende. ART-senteret ved Diakonhjemmet Høgskole Rogaland fungerer som et knutepunkt for ART-virksomheten i Norge og har produsert flere interessante forskningsartikler på bakgrunn av effektstudier på ART i Norge.

UngdomsAlternativet tilbyr et intensivt 5 dagers trenerkurs for ART-trenere etter retningslinjer fra Barry Glick.

ART-senteret tilbyr 8 dagers trenerkurs for ART-trenere og 3 dagers trenerkurs for familieART trenere. Det gis også tilbud om 15 studiepoengs teoretisk eksamen for de som er godkjente ART-trenere. Skolen tilbyr 60 studiepoengs videreutdanning i trening av sosial kompetanse, hvor ART er det mest sentrale del. I tillegg er Høgskolen i Akershus en viktig aktør gjennom sin fordypning i ART som praksisstudie knyttet til fordypningsoppgave. Som en del av dette har HiAk gjort spennende prosjekt ift ART-trening i fengsel.

ART anbefales som metode i arbeid med atferdsproblematikk på institusjoner og metoden er en del av MultifunC - modellen (Andreassen - 03)

Forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Helse- og sosialdirektoratet (Nordahl - 06) konkluderte følgende i forhold til ART. «Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. *Forskergruppen anbefaler ART til bruk på skolens ungdomstrinn i forhold til grupper som har utviklet eller står i fare for å utvikle problematferd. Brukt i primærforebyggende sammenheng bør programmet suppleres med skoleomfattende tiltak.* »

Litteratur [rediger]

- Goldstein et al. (1998/2000): *Aggression Replacement Training*. Champaign, Ill, Research Press/Aneby, KM Förlaget.
- Gundersen, K., Michell Olsen, T. og Finne, J. (2005): *ART – En metode for trening av sosial kompetanse*. Trenermanual. Nærbø: Rogaland Høgskole.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006): *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Salmon, S. og Salte, R. Å. (2008): *PEACE4KIDS – ART. Trening av sosial kompetanse med barn*. Sandnes: Diakonhjemmet Høgskole Rogaland
- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (red) (2005): *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldstein, A.P. (1998): *The Prepare Curriculum: Teaching Pro-Social Competencies*. Champagne, Ill: Research Press.
- McGinnis, E. og Goldstein, A. P. (1997): *Skillstreaming the Elementary School Child*. Champagne, Ill: Research Press.
- McGinnis, E. og Goldstein, A. P. (1997): *Skillstreaming the Adolescent*. Champagne, Ill: Research Press.

Hentet fra «http://no.wikipedia.org/wiki/Aggression_Replacement_Training»

Kategorier: [Barn](#) | [Psykoterapi](#)