



May Britt Postholm, Thomas Dahl,
Erlend Dehlin, Gunnar Engvik, Eirik J. Irgens,
Anita Normann og Alex Strømme (red.)

Ungdomstrinn i utvikling

Skoleutvikling og ledelse

Funn og fortellinger



UNIVERSITETSFÖRLAGET

En lærende rektor

Magne Johansen og Siw Skrøvset

Gjennom fem kull med rektorutdanning og over ti år med master i utdanningsledelse, har vi sett at det er én ting som svært mange skoleledere er opptatt av, og det er hvordan få *alle* lærerne med seg i skoleutviklingen. Dette forsterkes blant annet gjennom at forskning tydelig viser at kollektivt orienterte skoler gjør det bedre i det meste (Dahl, Kleve & Skov, 2003), og at disse forskningsresultatene er tatt inn som førende for skolelederne i ungdomstrinnsatsningen (strategi for ungdomstrinnet). Mange skoleledere oppfatter det som utfordrende å lede arbeidet med å utvikle en mer kollektivt orientert kultur, enkelte snakker om motstand, mens andre er mindre bastante og fokuserer på ulike grader av utviklingsorientering i sitt personale.

I dette kapitlet vil vi følge en rektors læringsvei gjennom et skoleutviklingsprosjekt. Vi vil utforske og utfordre Irgens' (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse, og særlig drøfte rektorrollen i utviklingshullet. Vi viser blant annet at en rektor som ensidig er opptatt av den kollektive skoleutviklingen faktisk kan hemme utviklingsarbeidet fordi kun én del av virksomheten blir verdsatt.

PROLOG

Rektor forteller:

Det er en sen tirsdag ettermiddag i slutten av januar. Jeg har akkurat ønsket velkommen til fellesmøte for det pedagogiske personalet, og temaet er videreutvikling av skolens utviklingsarbeid; oppstart med læringspartnere i personalgruppa. Introduksjon dagen før ved en fagperson fra Universitetet i Tromsø, i rollespill med to av skolens ansatte. Etter ett år med snakk skulle vi endelig komme i gang. En ansatt ber om ordet og spør om det er mulig å ta opp en sak. Etter et par

sekunders vurdering innvilges det. Det går en stund, læreren inntar stående posisjon, uvanlig på vår skole, tenker jeg, mens læreren går fram midt i rommet og finner seg en talerstol-lignende posisjon. På vei dit tar han fram et ferdigskrevet manus. Det viser seg at saken han tar opp er hans frustrasjon vedrørende skolens utviklingsarbeid og organiseringen av møtet foregående dag. Jeg ser rundt meg. Ulike reaksjoner fra personalgruppa. Noen nikker og smiler, andre vet ikke hvor de skal feste blikket. Et fire siders langt innlegg framføres som en tordentale i mine ører. Underveis i innlegget funderer jeg på, om jeg skal avbryte vedkommende, klukke han ned. Jeg tenker på statskupp, mytteri og andre eksotiske overtramp, likevel lar jeg vedkommende framføre sitt budskap. Møtet avsluttes, innlegget setter en ubønhørlig stopper på dagens tema. Læringspartnere i personalgruppa ble utsatt denne gangen også. Jeg blir sitrende på kontoret og vet ikke min arme råd.

Dette ble opptakten til en lang læringsreise for meg som rektor og, etter hvert, utgangspunktet for et forskningsprosjekt i egen skole.

BAKGRUNN

Skolen vi omtaler i dette kapitlet og som prologen er hentet fra, var en av pilotkolene i ungdomstrinnsatsningen. Lærerne arbeidet aksjonslæringsrettet (Tiller, 2006), ledelsen og utviklingsgruppen som ble etablert i forbindelse med satsingen, ledet arbeidet sammen, og lærerne ble bedt om å prøve ut nye ideer i klassen, evaluere resultatene og dele sine erfaringer med hverandre. Rektor og resten av lederteamet hadde satt seg inn i strategien for ungdomstrinnsatsningen der det under skoleledelsens rolle og ansvarsområder pekes på deres ansvar for å utvikle en kollektivt orientert kultur ved skolen, ved å legge til rette for økt profesjonsskapskap gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling (Kunnskapsde-

partementet, 2012, s. 12). Rektor var svært opptatt av skoleutvikling og så denne satsingen og vektingen som et fruktbart bidrag i arbeidet med å utvikle en god lærings- og utviklingskultur ved skolen, da skolen nylig var slått sammen av to skoler.

Etter en tid mente utviklingsgruppen at skolen var klar til å bringe et nytt element inn i arbeidet, såkalte læringspartnere i personalgruppen. Dette var noe de lenge hadde prøvd å få på plass. Her er vi ved episoden beskrevet i prologen, og vi vil videre se på hvordan rektor og ledergruppen håndterte denne situasjonen, hva de lærte av den, spesielt rektor, og hvordan de brukte denne situasjonen som utgangspunkt for videre utviklingsarbeid ved skolen. Prosjektet vi bygger på, er et aksjonsforskningsprosjekt (Tiller, 2006), og rektors rolle som leder av og samtidig lærende i en utviklingsprosess vektes. Kapitlet søker å belyse problemstillingen:

Hvordan kan ledelse av skoleutvikling styrkes gjennom åpenhet og involvering?

Vi vil videre presentere vår teoretiske tilnærming til felter. Spesielt ledelse av skoleutvikling med fokus på kollektivt orienterte skoler vektes. Andre sentrale stikkord i denne delen er læreres og skoleleders læring, spenninger og uenighet samt tillit, involvering og verdsettende ledelse. Deretter følger en metodisk del, der det redegjøres for de metodiske tilnærmingene, inkludert beskrivelse av de konkrete handlingene eller aksjonene som rektor og skoleledelsen gjennomførte etter episoden beskrevet i prologen. I etterkant av dette presenteres og drøftes analyse og funn, og avslutningsvis presenteres en modell for skolelederens rolle i en skole i bevegelse, med utgangspunkt i Irgens' utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010).

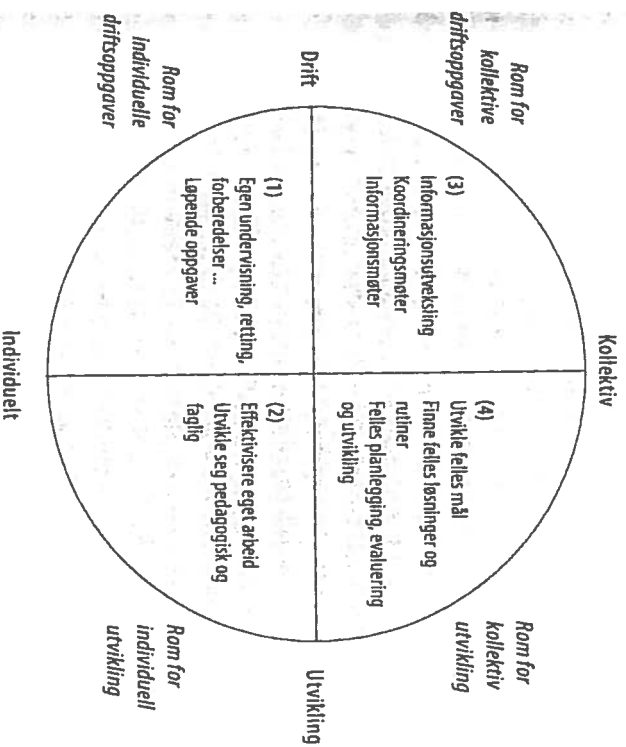
TEORETISK TILNÆRMING

Skoleutvikling i ungdomstrinnsattningen – kollektivt orienterte skoler som ideal

Et mye brukt skoleforskningsresultat for tiden er at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 15, vår oversettelse). Dette har fra flere hold blitt brukt som argument og bevis for at vi må prioritere individuell kompetanse og lærerens individuelle frihet. Irgens (2010) nyanserer bildet og sier at gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole (s. 133). Undersøkelser gjort tidlig på 2000-tallet (Dahl mfl., 2003) viser at kollektivt orienterte skoler er bedre i det meste, de kjennetegnes av et personale med høy grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og en felles praksis som preger det de gjør også når de arbeider individuelt. Lærerne i disse skolene opplevde mindre arbeidsbelastning og en sterkere grad av individuell autonomi (Irgens, 2010, s. 134–135).

Irgens presenterer to spenningsforhold som han lokaliserte i forhold til uenighet om skolens prioriteringer, spenningsforholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver (drift og utvikling) og spenningsforholdet mellom individuelle og kollektive arbeidsoppgaver. I skolene Irgens undersøkte, var det et gjennomgående trekk at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. Driftsoppgavene brukes her som et begrep for de kortsiktige løpende oppgavene (Irgens, 2010, s. 128). Han sier videre at forholdet mellom drift og utvikling er et reelt dilemma, for hvis ikke de løpende og oppdykkende oppgavene løses, vil det gi lav mestringfølelse. Når det gjelder forholdet mellom den enkeltlæreren gjør og den kollektive innsatsen, fremhever Irgens blant annet at kvaliteten i en skole ikke bare er et resultat av hva den enkelte lærer gjør i sin individuelle jobbutførelse, men også hva lærerne gjør som samlet personale (Irgens, 2010; Dahl mfl., 2003). Irgens viser videre at det i hans studie var en tendens til at det som var planlagt som kollektiv tid, for eksempel felles tilstedeværelse, likevel ble brukt til individuelle oppgaver. Irgens argumenterer for

at det trengs en balanse mellom disse spenningsforholdene for at en skole skal ha en optimal utvikling. Spenningsforholdene illustreres i figur 1 i en modell med fire ulike rom for arbeidsoppgavene i skolen (Irgens, 2010, s. 136). En slik modell kan ifølge Irgens være med på å rette et analytisk så vel som praktisk blikk mot skolens utfordringer. Det er ikke uproblematisk med modeller, da de representerer en forenkling av komplekse fenomener. Imidlertid støtter Irgens seg til Argyris (1996) som sier at en modell kan ha høy implementeringsvaliditet, det vil si at den kan vise sin verdi gjennom anvendelse (Irgens, 2010, s. 136).



Figur 1. Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse

De to spenningsforholdene oppleves ofte som dilemmaer i skolene. Mange skoler og lærere ønsker å prioritere de kortsiktige oppgavene, det gir en sterkere følelse av mestring, motsatt hvis disse

ikke er på plass, vil man kunne kjenne på nedtrykksfølelser. Når det gjelder forholdet mellom individuelle og kollektive oppgaver, blir det ofte stilt spørsmål ved prioriteringer, noe begrepet tidsstyr er et eksempel på. Irgens sier at «skolen må derimot være i alle rommene for at ikke hjulet skal bli stående stille» (s. 137).

Skolelederne har ansvaret for og leder skoleutviklingen, og de har en sentral oppgave i forhold til prioriteringene som omtalt over, og spesielt arbeidet med den kollektive utviklingen fremheves som viktig både av forskerne (Dahl mfl., 2003; Irgens, 2010) og myndighetene (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Uenighet og spenninger i skoleutvikling

All skoleutvikling innebærer uenighet, spenninger og prioriteringer (Aas, 2011; Kirkehaug, 2015), og skolen karakteriseres ofte som en konflikthetorganisasjon (Ball, 1991; Møller & Fuglestad, 2006). Ofte fremstilles motstand som noe negativt, som det handler om å slå ned eller fjerne. Motstandspråket antyder at lederne har rett, og at de som taler imot, tar feil. Og motstandspråket flytter oppmerksomheten bort fra bidraget til lederen som ønsker ending, og over til lærernes reaksjon (Robinson, 2014). Det kan derfor være mye som tilsier at det vil være fruktbart å snu på dette. Hargreaves og Fullan (1998) sier at man skal lytte til dem man vil skal tite, for disse representerer ofte en komplementær forståelse av situasjonen, et annet perspektiv. I en studie av lærersamarbeid, viser Achinstein (2002) at måten lærerne håndterte motsetningene på, avgjorde hvor godt de samarbeidet og hva slags potensial for organisasjonsending og læring som fantes. Sjernerstrøm og Skrøvset (2010) viste hvordan enkel uenighet utviklet seg til store konflikter ved en skole fordi rektor ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i å håndtere uenighet, og i stedet fremstilte uenigheten som motstand. Robinson (2014) sier at hun vil «argumentere for at motstandspråket er lite hensiktsmessig for å utvikle en læringskultur med samarbeid og kontinuerlig utvikling» (s. 111). Robinson argumenterer i stedet for å involvere de som skal implementere ideen for å identifisere

læringsbetingelser, det vil si ulike sett av forutsetninger som må være til stede for at løsningen skal bli god.

Læreres og skolelederes læring

Utvikling av lærernes læring og utvikling blir sett på som en av de viktigste oppgavene for skolelederne (Leithwood & Riehl, 2003), og fremheves som den enkeltdimensjonen med størst betydning av det skolelederne kan gjøre for å øke elevenes læring (Robinson, 2014). I Norge har skolelederne i mindre grad enn sine kolleger i andre land fulgt opp lærernes læring gjennom tilbakemeldinger og veiledning, ifølge OECD-undersøkelsen TALIS, selv om utviklingen går i positiv retning (Caspersen mfl., 2014). Den internasjonale forskningen på dette området, kombinert med situasjonen blant norske skoleledere, har ført til økt vektlegging av dette området, blant annet gjennom den nasjonale rektorutdanningen (Hybertsen, Stensaker, Federici, Olsen, Solem, & Aamodt, 2014). Spredningen av ulike opplegg for ledelse som gir rom for tilbakemelding og veiledning, som for eksempel skolevandring (Skrøvset, 2008; Skrøvset & Tiller, 2015), tyder også på at dette er signaler norske skoleledere har tatt, og størst er endringen hos de skolelederne som har gjennomført rektorutdanning og annen skolelederutdanning (Hybertsen mfl., 2014). Norske skoleledere kan dermed sis å ha et økende fokus på lærernes læring og utvikling. Det har i denne sammenhengen vært mindre fokus på skoleledernes egen læring, utover at det er igangsett nasjonale rektorutdanninger. I et prosjekt om lederidentiteter i skolen (Møller, 2004), fremkom det at deltakelse av rektor i et arbeidsfellesskap representerte den viktigste læringsarenaen. Ofte skjedde egen læring hos rektor som et mer eller mindre bevisst biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver, lederne var mest opptatt av lærernes læring. Dette kan dermed tolkes slik at lederne har vært opptatt av å lede lærernes læring, men i mindre grad har vektlagt at de selv er en del av den samme læringsprosessen. En slik vektlegging gir et signal om at skolelederne skal lede læringsprosessene hos *de andre*, og øke

skillet mellom ledere og ansatte. Klev og Levin (2009) poengterer dette som et allment problem når det gjelder ledelse av ending, og sier at man må komme bort fra at noen aktører beslutter og planlegger, mens andre sin rolle reduseres til kun å skulle medvirke til noe som i prinsippet er andres mål (s. 77–78).

Aksjonsforskning og aksjonslæring, som er valgt som strategi for prosjekter, og som beskrives nærmere i metod delen, har som utgangspunkt at ny kunnskap utvikles gjennom løsning av konkrete og helhetlige problemer i sin naturlige kontekst, og at det er en premis at både den som forsker og «problemeier» deltar i den samme kunnskapsutviklingen (Klev & Levin, 2009, s. 70–71). Utgangspunktet i dette prosjektet er dermed at det legges til rette for felles læring for ledere og lærere.

Tillit, involvering og verdsettende ledelse

Robinson (2014) bruker *Elevsentrert skoleledelse* som begrep for å signalisere hva all ledelse i og av skoler egentlig handler om. Ifølge Robinson er det tre ferdigheter som er viktige for at skoleledere skal kunne jobbe effektivt. Disse tre er å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Disse henger sammen, og i dette kapitlet vil vi særlig konsentrere oss om den siste ferdigheten. Skoler med høy grad av tillit lykkes mer i utvikling av ny praksis og det å ta sjanser, noe som er grunnleggende i forhold til profesjonsutviklingen i skolen. Dette beskrives som *cultivate the risk-taking* (Stoll, 2015).

Tillit vunnet gjennom kompetanse handler om å se, verdsette og bruke andres kompetanse, og også å håndtere og eventuelt gripe inn overfor inkompetanse. Integritet, som er den fjerde kva- liteten som er avgjørende for tillit, handler om hvorvidt lederen handler i tråd med det han sier, holder ord og løser konflikter på en prinsipiell og retferdig måte (Robinson, 2014, s. 42). Hva svekker tilliten mest? Kirkehaug (2013) hevder at uærlighet er en av de syndene som hurtigst og mest dramatisk kan frata en leder tillit. Dette har sammenheng med at ærlighet synes å være den verdien

som verdsettes høyest blant ledere, og at tillit er basert, ikke bare på godhet i handling, men også på moralsk dømmekraft og goodwill. Løgn gjør at ansatte ikke lenger kan forvente at lederen anerkjenner og beskytter deres interesser, og dermed våger de ikke å vise sin sårbarhet overfor lederen (s. 200).

Verdsettende ledelse er en form for ledelse som har som sitt mål å øke verdsettingen i organisasjonen og gjennom det utvikle læringskraft (Skjørset & Tiller, 2015). En verdsettende leder tar utgangspunkt i det som fungerer godt i en situasjon, og som samtidig har i seg potensial til å bringe organisasjonen fremover (Chay, 2008). Det ligger et grunnleggende konstruktivt aspekt i dette, og det handler både om å se og anerkjenne det som fungerer, og samtidig gi utfordringer og arenaer for mestring av nye situasjoner (Skjørset & Tiller, 2015). Begrepet er nært beslektet med det John Dewey (1937) kaller demokratisk ledelse. Demokratisk ledelse handler om samarbeid, og lederens suksess er avhengig av det samarbeidet de klarer å få til. Demokratisk ledelse og verdsettende ledelse forutsetter hverandre (Skjørset & Tiller, 2015).

Verdsettende ledelse forutsetter involvering, for uten at ledere og lærere er til stede i samme situasjon eller på samme arena, vil de mangle et felles utgangspunkt for videre utvikling. Derfor er det å bli sett et av de mest grunnleggende prinsippene for verdsettende ledelse, og en leder som involverer seg i lærernes arbeid, har et nødvendig, men ikke tilstrekkelig grunnlag for å være en verdsettende leder.

Metodisk tilnærming

Arbeidsmåten i ungdomstrinnsutdanningen har vært aksjonslæring (Bjørnstrud, 2005; Tiller, 2006), en tilnærming som har til hensikt å endre etablert praksis gjennom konkrete utprøvinger, aksjoner med tilhørende refleksjoner. Aksjonsforskning skiller seg fra aksjonslæringen ved at det som forskningsstrategi i tillegg forutsetter systematisk dokumentasjon og offentliggjøring av resultatene (Tiller, 2006; Kalleberg, 1992). I og med at aksjonslæring allerede

var igangsett ved skolen, og rektor ledet dette arbeidet, var aksjonsforskning et naturlig valg som overordnet forskningsmetodisk tilnærming. Tiller (2006) sier at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men er helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det å studere fellet. I denne forskningen er rektors fortelling grunnlaget for datainnsamlingen, og brevene lærerne skrev med utgangspunkt i denne, utgjør empirien, sammen med rektors logg og møtereferater. Vi vil videre i denne delen beskrive aksjonen etter episoden omtalt i prologen. Videre omtaler vi brevskrivning som metode før vi ser på de metodiske og etiske dilemmaene knyttet til at rektor her har ledet et aksjonsforskningsprosjekt ved egen skole.

Den planlagte aksjonen om læringspartnere stoppet opp grunnet episoden som rektor beskrev i prologen. Episoden ble likevel avgjørende for hvordan skolens ledelse planla utviklingsløpet videre. Prosessen hadde stoppet, og skoleutviklingen måtte revitaliseres. Dette arbeidet startet med at rektor holdt et innlegg i eget personale der han fortalte om de opplevelsene til ledergruppen, inkludert episoden i prologen. Fortellingen bygget videre på prologen. Rektor omtalte møtet i prologen som et vendepunkt, og fremhevet hvordan ledergruppen ville stoppe opp, drøfte hva de holdt på med og videre bruke verdier som utgangspunkt for ledelsen av skolen (Kirkehaug, 2013). Dette ble fulgt opp ved at det ble tatt utgangspunkt i skolens pedagogiske plattform. Rektor viste til at hele kollegiet hadde vært enig om at plattformen skulle være forpliktende for både lærerne og ledelsen, og utfordret lærerne på hva de mente lå i en slik forpliktelse, og hvordan de ønsket at denne forpliktelsen skulle følges opp? Videre omtalte rektor sin egen læring i prosessen, og det var å prioritere det relasjonelle perspektivet, lytte til den enkelte og skape rom for den uformelle samtalen. Han fremhevet også at han innså at verken han eller de andre i ledergruppen hadde håndtert satsingen optimalt, og omtalte dette som at han hadde «tatt feil». Deretter inviterte rektor personalet til å skrive brev til ham med bakgrunn i fortellingen:

Gjør deg en refleksjon rundt innspillene i min fortelling. Hva kjenner du igjen, hva er unyansert og hva er du uenig i? Deretter, gi meg minst fem tips i forhold til fremtidig utvikingsarbeid.

Det ble satt av tid til skrivning umiddelbart etter fortellingen, men det var ikke obligatorisk å svare. Det var også åpnet for at de ansatte kunne svare senere og levere/skrive e-post til rektor.

Brevene rektor fikk, ble analysert og dannet grunnlag for nye aksjoner og en revitalisering av prosessen ved skolen. Brevmetoden ble først beskrevet av Berg (1999) som en metode for å undersøke skolekultur. Den har senere blitt tatt i bruk av flere (Bjørnstrud, 2005; Abrahamssen, 2008; Olsen, 2014; Skrivset & Tiller, 2015), som en metode for å få høre mange respondents stemmer, som et alternativ til åpne intervjuer. En fordel med brevmetoden er at den er relativt enkel å administrere, mens ulempen er at kvaliteten på brevene er avhengig av deltakernes kunnskap om temaet, deres skriveferdigheter og deres engasjement og motivasjon for å svare (Berg, 1999; Bjørnstrud, 2005). I dette tilfellet var den enkle administreringen et stort poeng, og samtidig var lærerne allerede svært engasjert i temaet, noe rektor mente ville øke motivasjon for å svare. Utvalget av respondenter ble gjort i forhold til deltakere på en planleggingsdag. Av skolens 31 pedagogiske ansatte, var 25 til stede på planleggingsdagen, og alle lærerne som var til stede, med unntak av én, skrev brev, inkludert læreren omtalt i prologen. Skolens ledelse svarte ikke på oppgaven. Funnene er dermed basert på 20 besvarelser. Det vil si 71,4 % av skolens lærere, og 90,9 % av dem som var til stede på samlingen. Da brevene ble skrevet på grunnlag av en muntlig fortelling fra rektor på planleggingsdagen, og en stor del av skrivningen foregikk samme dag, var det ikke naturlig å inkludere de seks lærerne som av ulike grunner var fraværende den dagen. Det er en svakhet ved utvalget, men et valg som ble tatt der og da.

Brevene ble analysert gjennom å bruke Jacobsens (2011) innholdsanalyse som tilnæringsmetode. I tillegg til brevene fra læ-

rerne, inneholder empirien rektors egne logger fra prosessen. Der loggene er brukt i drøftingen, vil det komme eksplisitt frem.

Metodiske og etiske dilemmaer knyttet til å lede et aksjonsforskningsprosjekt som rektor

Bør en rektor forske i egen organisasjon? Det er et interessant spørsmål som ikke har et enkelt svar. Det vil avhenge av situasjonen, både med hensyn til tema og problemstilling for forskningen, og i forhold til relasjonen mellom rektor og de ansatte. Aksjonsforskning er tilnærming som tar sikte på å få til endring i en organisasjon, i et forskende partnerskap, og med utgangspunkt i å forbedre praksis til beste for dem som jobber i organisasjonen (Tiller, 2006). Kravene som stilles til aksjonsforskeren, er de samme om vedkommende er rektor eller ikke. Fordelen i dette tilfellet var at rektor allerede ledet aksjonslæringsprosjektet som aksjonsforskningen bygger på, og valget var på den ene siden naturlig. Samtidig er det noen fallgruver her, og de handler om hvorvidt rektor kan forvente ærlige svar, siden det ikke er et likeverdig maktforhold mellom rektor og de som deltar i prosjektet. Vil dette påvirke deltakelsen eller hva de vil svare? Rektor gjorde seg mange betraktninger om dette, og valget av brevmetoden var en måte å søke å skape en distanse som ikke ville ha vært der i et intervju. Lærerne fikk også velge om de ville delta, i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Rektor håpet at engasjementet i forhold til saken var stort nok til at de både ville ta seg tid til å gjøre det, og at de ville skrive det de mente, ut fra at han selv hadde synliggjort åpenhet og egen læring i sin fortelling. Hensikten med prosjektet og brevskrivningen ble eksplisitt fremhevet, i tråd med både aksjonsforskningsprinsipper og etiske retningslinjer, og rektor tilstrebet å behandle deltakerne med respekt (Postholm, 2010). Det vil likevel alltid være en utfordring for en rektor å inn ta en rolle som forsker i eget felt, og slike utfordringer løses bare gjennom de etiske valgene forskeren tar gjennom hele prosjektet.

Hva fortalte brevene? Beskrivelse av funn

Utgangspunktet var rektors fortelling, og lærerne ble invitert til å uttrykke hvorvidt de kjente seg igjen eller ikke gjennom brevskrivning. Det var ingen brev som uttrykte en annen oppfatning av utviklingen. 14 av respondentene kjente seg godt igjen i beskrivelsen, og noen få (3) kommenterte andre områder de savnet eller utdypet områder som allerede var kommentert. Fire brev tok ikke stilling til rektors beskrivelse. Rektor oppfattet at alle var aktive lyttere under presentasjonen, og at han for første gang i sin rektorkarriere opplevde seg selv som en del av et felles kollegium. Stemmningen under presentasjonen ble også kommentert i enkelte av brevene:

Nyttig og interessant foredrag i dag. Har sjelden vært mer stille på tilhørerenken. Setter pris på at du byr på deg selv og deler dine opplevelser og erfaringer med oss.

Du har leder oss gjennom et flott og engasjerende foredrag. Alle lytter. Det er interessant å høre på personlige fortellinger. Dette gjelder vår hverdag sammen med deg som leder.

I analysen av brevene er det tre forhold som er sentrale, tillit, åpenhet og håndtering av uenighet, involvering i alle deler av virksomheten samt leders åpenhet om «feil» og egen læring.

Tillit, åpenhet og involvering

Ufra brevene kommer det frem at alle de ansatte ved skolen ønsker læring og utvikling, de ønsker å lære av hverandre og planlegge undervisning sammen, det er når det skal prioriteres og konkretiseres er uenigheten oppstått. De er opptatt av hva det er som skaper gjensidig tillit, og de ønsker seg en involvert og tilstedevarende rektor:

Tilstedevarelse er viktig for å kunne kjenne på hva som faktisk rører seg i gruppa. Utrolig viktig å være til stede når du kan.

Det andre området som tydelig kommer frem, er rektors åpenhet.

Fortsett å by mer på deg selv, og vær tydelig på hva du står for i fht. der pedagogiske og veien videre for skolen vår. Så mye lettere for alle å forholde seg til uansett om man er enig eller ikke.

Lærerne var også opptatt av evnen til å innrømme feil. Rektor sa i sin fortelling at han hadde feilvurdert i sin ledelse av skoleutviklingen, og han var spent på reaksjonene fra personalet, ifølge hans egen logg. Det å skulle blottstille tilkortkommenhet i egen lederpraksis virker skremmende. Alt i alt har rektor en oppfatning av at hans åpenhet i denne prosessen har styrket hans lederrolle i organisasjonen. Som leder må du skape et klima basert på tillit og respekt mellom leder og ansatte, og brevene styrker rektors oppfatning av at åpenhet er en forutsetning for å skape tillit. Et annet område som er viktig for å skape tillit, er evnen til god dialog. Et av de sterkeste signalene på dette ble formulert slik:

Ta forslag, signaler og ideer fra personalet på alvor, og begrunn hvorfor de eventuelt avvises. Ubegrunnede avslag til forslag om organisering eller ideer om forvenninger skaper ikke motivasjon til å drive utviklingsarbeid.

I rektors fortelling beskrev han det å lytte til personalgruppen som ett av de områdene der han hadde lært mest i denne prosessen. Dette kom også frem i flere brev:

Jeg ser at du etter hvert lytter mer til dine ansatte.

Jeg kjenner igjen punktene på det siste lysarket, hva du hadde lært. Åpne dører ... føler at du er en god lytter til/for den enkelte.

I brevene var lærerne opptatt av at rektor var blitt mer lytrende, og rektor fortalte også om sin egen læring i fortellingen. I loggen sin har rektor reflektert over overgangen fra å lede andres læring til å oppleve seg selv som en del av den samme læringsprosessen. Dette var ifølge rektor med på å bidra til hans valg om å involvere seg mer i de ulike delene av virksomheten, noe som han oppfattet at styrket tilliten mellom rektor og lærerne, han både ledet og var samtidig en del av et profesjonelt læringsfellesskap (Aas, 2011).

HÅNTERING AV UENIGHET

I rektors fortelling ble deler av personalgruppen omtalt som antagonister. Dette hadde sammenheng med at flere av lærerne ikke fulgte opp de avtaler som ble gjort, og uttalte seg kritisk til utviklingsarbeidet ved enhver anledning. Denne uenigheten påvirket fremdriften i skoleutviklingen og kan ses som et uttrykk for manglende felleskultur (Sjernerstrøm & Skrøvet, 2010; Achinstein, 2002). Dette er et eksempel på at konfliktnivået i forhold til en uenighet er blitt så stort at det kan oppleves som ødeleggende for organisasjonen. Der er ingenting i dette materialet som tyder på at det er en utpreget motstandskultur på denne skolen. Tvert imot kan det se ut som om det store flertallet i personalgruppen ønsker læring og utvikling, men at det kan være uenighet om hvilke veivalg som skal tas. Rektors oppfatning av motstand var kanskje ikke hensiktsmessig? Robinson (2014) mener at begrepet *teoretisk uenighet* fungerer bedre enn motstandsbegrepet i denne sammenheng fordi man endrer fokus til sak i stedet for person. Teori vil i dette tilfellet si handlingsteori, hvilke verdier og synspunkter som forklarer menneskers handlinger. I dette ligger at gjennom uenighet får man frem det beste grunnlaget for å ta kvalitativt gode beslutninger. Med et slikt utgangspunkt vil verdsettende ledelse (Skrøvet & Tiller, 2015) spille en viktig rolle, så spør det om det er nok for læreren som sier:

Det er viktig at alle blir hørt, men en må bestemme til slutt. Og så må vi (og jeg!) bli flinkere til å akseptere det. Jeg ser den!

Rektor reflekterte også i egen logg over hvorvidt hans fokus på skoleutvikling hadde bidratt til en polarisering i kollegiet, slik at det kunne se ut til at motstanden mot endring var større enn den i virkeligheten var. Dette kommer vi tilbake til i neste avsnitt.

Et annet interessant funn var at rektor og resten av ledelsen opplevde og omtalte uenigheter og spenninger i personalet som motstand. Det viste seg å ikke være hensiktsmessig, det var like motstand mot utvikling, det handler mer om prioriteringer og utviklingstempo. Ledergruppens erkjennelse av at «motstands-språket» var lite hensiktsmessig (Robinson, 2014), og hindret utviklingen, bidro til ny forståelse og en revitalisering av prosessen.

Å være i alle de fire rommene i utviklingshjul

Uenighet og spenninger har sin naturlige plass i skoleutviklingen, hvordan dette håndteres er avgjørende for samarbeidsklimaet ved skolene (Achinstein, 2002). Arbeidsstakerne står i et konstant prioriteringspress; alle arbeidsoppgaver oppleves som like viktige, men det å ha kontroll over neste dag anses som mest prekärt. Dette kom frem i flere brev, og kan eksemplifiseres i følgende utsagn:

Jeg kjenner at det til tider har vært «for mange baller i luften».

Det har skapt frustrasjon (enda det slett ikke var meningen), det har blitt for mye å gjøre på toppen av den daglige driften.

Dette er også noe av problematikken som drøftes i Irgens' (2010) utviklingshjul. Spørsmålet blir hvordan vi kan fordele fokuser i alle de fire rommene i modellen. I brevene fra de ansatte kommer det frem at mange har et ønske om å drive kollektiv utvikling, dette belyses i blant annet dette sitatet:

Jeg skulle ønske vi fikk mer tid til å planlegge konkrete aksjoner (for eksempel fagdager) i lag. Jeg liker opplegg der vi er flere lærere i lag i klasserommet. Så er det naturlig at vi snakker om hvordan det gikk, etterpå.

Her ser vi at lærere ønsker å bruke tid til kollektivt samarbeid, og at erfaringslæringen er en naturlig del av dette samarbeidet. En annen lærer hadde et mer nedslående utgangspunkt for sin vurdering:

I det videre ønsker jeg fokus på samarbeid mye sterkere. Jeg savner «tvungen» samarbeid. Til nå har bare en lærer på teamet ønsket å samarbeide med meg. Er det da noe ved meg eller ved forventningen, eller hvor svikter det? Dersom samarbeid skal være et valg, bør man kunne velge seg ut/bli satt i grupper som ønsker det samme.

Dette utsagnet understreker dilemmaene som Irgens drøfter, og bekrefter andres kommentarer om at kulturforskjellene på skolen er store. Mange av lærerne har vært vant til å bruke fellestid til individuelle arbeidsoppgaver. Da vil en sterkere styring av felles-tiden oppleves som problematisk og forstyrrende i den ansattes utførelse av egne arbeidsoppgaver. En lærer kommenterte dette på kontoret hos rektor: «Jeg har aldri arbeidet på en skole der så mye av fellestiden er disponert av ledelsen.» I dette tilfellet var lærerens intensjon at en større fristilling av tiden skulle føre til personlig initiert samarbeid. Utsagnet fra brevet over viser at dette ikke alltid er like lett å få til. Skal samarbeidet fungere, må alle være til stede og ønske å bruke tid på samarbeid.

Dilemmaene som er skissert ovenfor, er direkte overførbare til leders prioritering av oppmerksomhet. Det er ikke bare lærere som må evne og bruke tiden sin i alle fire rommene for at utviklingshjulet skal bevege seg. En leder som vier mesteparten av sin oppmerksomhet i ett rom, vil selv bidra til at hjulet slutter å rulle. Hvis alt fokus dreier seg om individuell opfølging og tilbakemelding, skjer det liten utvikling, for mye fokus på kollektiv drift og prosedyrer

fører til en organisasjon med standardisering av opplæringen, og organisasjonen går etter hvert på tomgang og stopper opp. Til slutt vil et ensidig fokus på kollektiv utvikling føre til for lite stabilitet, og organisasjonen blir lite robust. Hvis en ser på innspillene fra de ansatte, så ønsker de å bli sett i ulike rom. Noen ønsker verdssetting av individuell drift, i undervisningssituasjonen, andre vil fronte de innovative områdene, mens andre liker å utvikle standarder. Her er det helt klart et dilemma mellom rektors fokus og prioritering og mange ansattes ønsker. En utviklingsorientert rektor vil kunne overse behovet en del av de ansatte har for å bli sett og verdsatt for viktige driftsoppgaver. Utfordringen er å forflytte seg mellom rommene på relativt kort tid, og evne å være og handle i det valgte rommet en stund før man går videre.

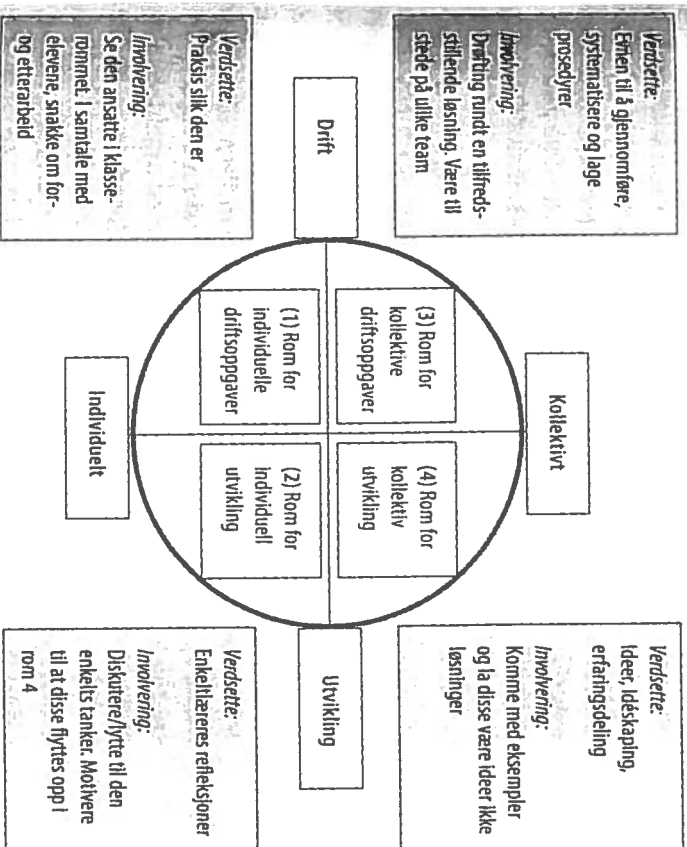
HVA LÆRTE REKTOR? UTVIKLING AV ET UTVIDET UTVIKLINGSHJUL

Funnene viser at lærerne ønsker å være i utvikling, og de vil bli sett og verdsatt i ulike deler av virksomheten. Dette prosjektet skulle undersøke om åpen og involvert ledelse kunne styrke arbeidet med skoleutviklingen. Ut fra vårt materiale er svaret ja. Åpenhet om retning og særlig i forhold til egne «feil» viser at leder er i stand til å reflektere over egen praksis og med det være lærende, og lærende sammen med dem, i et profesjonelt læringsfellesskap (Aas, 2011). Dette er med på å skape tillit, som igjen skaper trygghet for prøving og feiling (Stoll, 2015). Lærerne ønsker en involvert rektor som tar del i og er synlig i hele skolen som organisasjon. I tillegg ønsker de å bli involvert i forhold til hva som er de beste løsningene for fremdrift i utviklingen (Robinson, 2014).

Det som ga rektor den største aha-opplevelsen, var hvordan hans fokus på kollektiv utvikling kan ha bidratt til en polarisering av meningene og holdningene. Hans vektlegging førte til at en del av lærerne ikke opplevde seg sett og verdsatt i de andre rommene, noe som igjen medførte en polarisering i personalgruppen ved at flere

ansatte kan ha blitt stående i rom 1, individuelle driftsoppgaver, i stedet for å bevege seg imellom rommene.

Selv en utviklingsorientert leder må evne å være til stede i alle rommene. Dette illustreres i følgende figur, basert på Irgens' utviklingsjul, der rektors verdsetting og involvering synliggjøres i de fire ytterste rektanglene.



Figur 2. Et fokusjul for rektors involvering og verdsetting

Irgens' modell «utviklingshjulet» (2010) brukes som analytisk modell og har samtidig fått en normativ status gjennom vektleggingen av den kollektive utviklingen som vi tidligere har omtalt. Ved å ta inn rektors rolle i utviklingshjulet, økes mulighetene for at modellen kan brukes med suksess i skoleutviklingen, siden det

er rektor som leder dette arbeidet. Vi understreker at ledelsen av skoleutviklingen skjer i et samarbeid, og nå vi bruker betegnelsen rektor i modellen, kunne det gjerne stått skoleleder. Vi velger likevel å bruke rektor, som symbol på den formelle skoleledelsen.

Rektor lærte også noe om seg selv. Å praktisere åpenhet i ledelse innebærer også evne og vilje til å innrømme og stå for sine feil. Det var utgangspunktet for fortellingen og brevene, og det som rektor selv var mest spent på. Det å skulle blottstille tilkortkommenhet i egen lederpraksis virket skremmende og selvd destruktiv. Da rektor likevel valgte å gjøre det, var det fordi han opplevde at utviklingsarbeidet var kommet til et vendepunkt, og noe måtte gjøres. Og samtidig var han trygg på, både gjennom tilbakemeldinger fra lærerne i utviklingsgruppen og eksterne evaluasjoner fra UH-sektoren, at det hadde skjedd mange positive ting – også. Det gjorde at han på et vis hadde fått nok trygghet til at han våget å gjøre det valget. I tillegg hadde han fortløpelig deler av historien i prologen til andre skoleledere, og han var derfor klar over at hans egne lærere på et tidspunkt ville få høre om dette, men da kun som et rykte. Dette var en situasjon han ikke ønsket, og som ville ta fra ham legitimiteten og svekke tilliten han og lærerne mellom. Han valgte derfor åpenheten, stoppet opp, tok et skritt tilbake, innrømmet feil og involverte lærerne i arbeidet fremover – med utgangspunkt i felles verdier. Rektors egen vurdering av situasjonen var at han ikke hadde noe å tape på en slik fremgangsmåte. I ettertid har rektor sett at han også lærte mye om seg selv gjennom denne prosessen, og at det å lede læreres læring også innebærer å lære selv, både om prosess og om seg selv.

AVSLUTNING

Vi har i dette kapitlet drøftet begrepene involvering og åpenhet som sentrale faktorer i skoleutviklingsprosesser. Skoleledere påpeker ofte at de slites i presset mellom driftsoppgaver og utviklingsarbeid, og skoleledere blir ofte beskyldt for å ha for mye fokus på

driftsoppgaver, på bekostning av det å bedrive pedagogisk ledelse. I vårt prosjekt kan det se ut til at det motsatte var problemet. Utviklingsarbeid foregår på flere arenaer, og skoleledere som ensidig vier oppmerksomheten til det kollektive utviklingsrommet, kan gjøre seg selv en bjørnejeneste ved å stimulere og verdsette kun én side ved utviklingsarbeidet, og gjennom det bidra til å skape et dårligere klima for utviklingsarbeid i organisasjonen.

Kapittelet viser at involvering er en vesentlig faktor for god skoleutvikling, og involvering krever tilstedeværelse. Da rektor involverte seg mer i alle de fire rommene, oppfattet både lærerne og rektor at den gjensidige tiliten ble styrket, og at utviklingen gikk bedre. Rektors involvering i alle de fire rommene økte hans muligheter for å se og verdsette de ansatte, noe som igjen ga energi til utviklingsprosessene. En rektor som skal involvere seg og verdsette i alle fire utviklingsrommene, må ha et ønske om å være til stede i nærheten av de ansatte. Dette krever bevissthet med hensyn til prioritering i rektorjobben. I tillegg krever det en rektor som er seg bevisst egen læring og utvikling.

Kapittelet har handlet om en rektors læringsvei. Den er hentet fra én rektor ved én skole. Samtidig kan den leses i en større sammenheng. Alle som leder andre, både lærere og ledere, vil fra tid til annen komme i situasjoner der man er ubekvem, og der det personlige møtet og læringsviljen blir satt på prøve. I slike situasjoner kan en personlig beretning som den som vi har brakt frem her, være til hjelp. Både fordi den kan vise mulige veier videre, og fordi den viser at andre har vært i lignende situasjoner før og kommet styrket ut, både som profesjonell yrkesutøver og som menneske.

Referanser

- Abrahamssen, L. (2008). «Umskylt, vet du hvor jeg finner administrasjonen.» *Skoleutviklingsprosjekt som innfallsvinkel til styrket pedagogisk ledelse*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Universitetet i Tromsø.
- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), s. 421–455.
- Argyris, C. (1996). Actionable Knowledge: Intent versus Actuality. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 441–444. Sitert i Irgens, E. (2010), Rom

- for læring – lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Trondheim: Tapir.
- Ball, S.J. (1991). Power, conflict, micropolitics and all that! I G. Waldo (red.), *Doing educational research*, s. 166–192. London: Routledge.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyndental.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Carlsten, T.E., Caspersen, J., Vibe, N., & Aamodt, P.O. (2014). *TALIS 2013 – norske hovedfunn*. NIFU-rapport 2014.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2003). *En skole i bevegelse: evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i den norsk grundskole*. København: Danmark Pedagogiske Universitets Forlag.
- Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration. I Ratner, J. (red.), *Education today*. New York: G.P. Putnam's sons 1940.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective healthcare organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Our Threat*. Ontario Public School Teachers' Federation.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College Press.
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A., & Aamodt, P.O. (2014). *Ledet til endring. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen*. NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
- Irgens, E. (2010). Rom for læring – lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Trondheim: Tapir.
- Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelsen? 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansen, M. (2015). «The point of no return» – om involvering og ærlighet i ledelse av skoler i utvikling. Masteroppgave i utdanningsledelse ved HSL-fakultetet, UiT, Norges arktiske universitet.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. ISO-rapport. Institutt for sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we already know about Successful School Leadership? Paper prepared for the AERA Division. A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Eleverentret skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, G. (2014). «Hvor blir det av det hvite i snøen når snøen smelter?» Muligheter og barrierer i å lede og være i utviklingsprosesser. Masteroppgave i utdanningsledelse. Universitetet i Tromsø.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvet, S. (2008). *Skolevandring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Skrøvet, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsittende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stjernstrøm, E., & Skrøvet, S. (2010). De problematiske spenningene og rektors rolle. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 125–135.
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. I C. Brown (red.), *Leading Evidence Use in Schools* (s. 10). London: IOE Press.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aas, M. (2011). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap*. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 186–201). Oslo: Universitetsforlaget.