

Marit Aas og Jan Merok Paulsen (red.)

LEDELSE I FREMTIDENS SKOLE



FAGBOKFORLAGET

Kapittel 5

Verdsettende ledelse

Siw Skrøvset, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

Fremtidens skole vil være en del av et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer (NOU 2015:8, s. 8). Ifølge Ludvigsen-utvalget innebærer dette at skolen i større grad enn i dag må legge til rette for dybdelæring og samtidig forsterke elevenes sosiale kompetanse. Dette krever lærere som har høy faglig og sosial kompetanse, inkludert samarbeidskompetanse, og skolelederen vil stå sentralt i å (videre)utvikle og ta vare på denne kompetansen – og å få den til å inngå i en kompleks organisasjon som skolen er. Skolen trenger derfor ledere og lærere som både verdsetter og er i stand til å utøve ledelse som løfter menneskene i organisasjonen, det være seg elever, medarbeidere eller andre. Det er ingen motsetning mellom å ha høye ambisjoner for skolen og elevene, og samtidig ønske en skolekultur der de som er der, trives. Tvert imot.

Verdsettingens betydning i ledelse er de siste årene blitt stadig mer påaktet, særlig fordi erfaring og forskning viser at selv de små, verdsettende ord og handlinger kan bringe store og gode resultater. Arbeidsglede og læringslyst øker når lederne er bevisst på og praktiserer verdsettende ledelse i det daglige.

Innledning

En litt eldre kollega, som nærmer seg pensjonsalderen, har vist seg å være en av de lærerne i kollegiet som svært raskt har satt seg inn i nyvinninger på IKT-fronten. Han er også et positivt innslag på fellesmøter når IKT er på agendaen, da deler

han villig av sine erfaringer. For noen uker siden bestemte jeg meg for å rose ham for innsatsen og det forbildet han er når det gjelder IKT-bruk. Jeg oppsøkte ham på kontoret hans og roste ham helt konkret for hva han hadde fått til. Jeg fremhevet at hans positive stil gjorde at også andre kolleger torde gyve løs på diverse kartlegginger på data. Rosen ble fulgt opp av at jeg på et fellesmøte brukte ham som eksempel på hvordan vi kan bruke en del av IKT-verktøyene våre. Det var lett å se at han likte rosen, og han oppfattet at den var fortjent. Han er i ettertid blitt en enda mer aktiv bruker av våre IKT-verktøy, og kommer stadig innom meg for å høre om jeg har oppdaget diverse finurligheter i de ulike verktøyene. Det at han fikk ros og gode tilbakemeldinger på IKT-bruken, tror jeg har ført til at han oppfatter seg selv som en som fortsatt har mye å gi i jobben og at han henger godt med i den moderne skolen. Han fikk kjenne på mestring og at andre, både jeg og kollegiet, anerkjenner det han gjør. Kanskje gjør denne opplevelsen at han ønsker å stå lenger i jobben?

Fortellingen over er skrevet av en av deltakerne på rektorutdanningen, og utgangspunktet var at de i et mellomperiodearbeid skulle trekke frem eksempler der de har fått til å drive motiverende og verdsettende ledelse. Denne typen ledelse har til hensikt å fremme arbeidsglede, som både er et gode for den enkelte arbeidstaker, og som samtidig viser seg å «virke», det vil si at det fører til gode resultater for virksomhetene (Kopperud, 2012; Skrøvset & Tiller, 2015). Utgangspunktet for kapittelet er å belyse skolelederens potensial som motivator gjennom verdsettende ledelse. Samtidig er kapittelet et innlegg i en større diskusjon: Hvilke temaer er viktige i en skolelederutdanning? Den siste diskusjonen kommer vi særlig tilbake til i slutten av kapittelet. Vi vil starte med å se konkret på hva verdsettende ledelse er, begrunnelsen for denne typen ledelse og betydningen av arbeidsglede, motivasjon og emosjonell energi. Deretter rettes blikket mot det praktiske, hvordan utøve verdsettende ledelse, og vi går gjennom seks ulike ledergrep, eller «verktøy», for økt verdsettende ledelse. Disse konkretiseres med eksempler fra deltakere i rektorutdanningen. I en avsluttende drøfting vil vi se nærmere på hvilket bidrag en slik tilnærming til ledelse har for våre deltakere og andre ledere, og dermed hvorfor vi mener at en slik tilnærming til ledelse er viktig i en skolelederutdanning.

Hva er verdsettende ledelse?

Verdsettende ledelse handler om verdier. Det er ikke noe nytt i at ledere er opptatt av verdier. Store tenkere om lederskap, fra de greske oldtidsfilosofene Homer, Platon og Aristoteles til vår tids Chester Barnard, Philip Selznick, Herbert Simon, Bernard Bass og Gary Yukl, har alle fremhevet at lederskapets egentlige og viktigste oppgaver er å sette standarder for atferd og klargjøre ønskede fremtidstilstander gjennom verdier og visjoner. Verdier har ofte vært sentrale verktøy for karismatiske ledere opp gjennom historien (Kirkhaug, 2013, s. 11). Verdier er viktige i samfunnet og i utdanningen, både for elever, lærere og skoleledere, og i vårt felt driver vi ledelse ut fra tydelige og verdibaserte mål, som formålsparagrafen i opplæringsloven er et eksempel på. Det som skiller det verdsettende fra deler av den verdibaserte ledelsestenkningen, er at vi ikke ser på verdier og verdibasert ledelse som *verktøy* for å oppnå ønsket atferd eller nå ambisiøse mål, vi har ikke et slikt instrumentelt forhold til eller bruk av verdier. Verdsettende ledelse er nært beslektet med det som Brunstad (2009) kaller for *klokt lederskap*. Klokt lederskap handler mer om å gjøre de rette tingene enn å gjøre tingene rett, det vil si å følge regler og prosedyrer. Og for å utøve klokt lederskap kreves det, ifølge Brunstad, at lederen i tillegg til erfaring og kunnskap har en varhet og respekt for det konkrete og unike i enhver situasjon (ibid., s. 15). Det ligger en *timing* i klokt lederskap, som vi også ser i den analytiske delen av verdsettende ledelse. Vi har valgt ordet verdsetting, som også kommer fra ordet verdig og handler om å gi verdi, men ikke gjennom å evaluere eller kontrollere. Det ligger en positiv og konstruktiv dimensjon i dette, og kombinasjonen positiv og konstruktiv er sentral her, for dette er mer enn å være positiv og blid. Du er ikke nødvendigvis en verdsettende leder fordi du smiler og sier hei til folk. Det hjelper, selvsagt, men verdsettende ledelse er noe mer. En grunnleggende forutsetning for å få til verdsettende ledelse er at leder og medarbeider vil hverandre vel. Den engelske organisasjonspsykologen Tony Ghaye har vært vår inspirasjon til den norske betegnelsen gjennom sin beskrivelse av *appreciative leadership*, og han sier at «Everything you can do can make a positive difference!» (Ghaye, 2008, s. 21). Verdsettende ledelse handler om å *finne ut hva som er bra i en situasjon og så bygge videre på det*. Men hva er bra, og hvordan velge ut det som egner seg til å bygge på? Det kreves at vi er i stand til å «se med begge øyne», som Irgens (2016) kaller det. Med dette mener han at vi kan håndtere to perspektiver, det

vitenskapelige, som er rasjonelt og handler om fakta, og det kunstneriske, som inkluderer følelser og kreativitet (ibid., s. 28). Verdsettende ledelse krever utvikling av kompetanse i på bakgrunn av begge disse perspektivene. I den kunstneriske delen av denne kompetansen inngår innsikten i begrepene arbeidsglede, motivasjon og emosjonell energi.

Arbeidsglede, motivasjon og emosjonenes betydning

Kopperud (2012) har studert arbeidsglede blant arbeidstakere i ulike virksomheter, primært arbeidstakere med høyere utdanning. Hun finner tre former for arbeidsglede, som henger sammen: indre motivasjon, flow og jobbengasjement. Indre motivasjon har sitt utgangspunkt i menneskenes behov for å søke utfordringer, utforske og utvide sin læringskapasitet (Ryan & Deci, 2000). Flow er en tilstand som beskrives som å være fullstendig opptatt av noe (Csikszentmihalyi, 1975, 1988). Jobbengasjement er en tilstand som kan sies å være den omvendte av jobbubrenthet, og som assosieres med entusiasme, involvering, meningsfullhet og energi (Kopperud, 2012; Skrøvset & Tiller, 2015). Det interessante i Kopperuds studie er at hun finner at medarbeidere som opplever arbeidsglede, også har høyere jobbprestasjoner. Det er altså positivt både for arbeidstakeren og virksomheten. Hun finner også at medarbeidere som har ledere som oppfattes som transformasjonsledere, i større grad enn andre opplever arbeidsglede, særlig fordi lederne bidrar til mer jobbengasjement.

Skaalvik og Skaalvik (2015, 2011) har studert motivasjon for læring og for skolearbeid, både blant elever og lærere. De sier at motivasjon er nødvendig for å igangsette en aktivitet og holde denne aktiviteten ved like, og den er også avgjørende for *hvilken* aktivitet som igangsettes eller hvilken *retning* aktiviteten tar (2015, s. 14). Motivasjon består både av kognisjoner, emosjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis vi skal se på dette i forhold til ledelse av lærere, vil kognisjoner handle om hva de tenker om situasjonen, hvilke mål og forventninger de har. Emosjoner, som vi bruker som fagbegrep i stedet for følelser, påvirker motivasjonen fordi det handler om interesse, engasjement, glede og stolthet over arbeidet, eller angst for å mislykkes. Atferden påvirker også gjennom konsentrasjonen og oppmerksomheten rundt arbeidet, innsatsen som legges ned, utholdenhet og de valg som gjøres. I vår sammenheng er vi særlig opptatt av emosjonenes betydning, og vi starter med en presisering av begrepet.

Emosjoner er følelser som er så sterke at de får kroppslige uttrykk (Starrin, 2009). Dette kan være redsel som gir bankende hjerte, flauhet som gir rødme i kinn og så videre. Kroppens betydning for vår forståelse av verden bygger på relativt ny forskning, og nevrologen Antonio Damasio slo i 1994 fast at det var behov for et paradigmeskifte bort fra en atskillelse av kognisjon og emosjoner ut fra et syn hvor emosjoner stort sett ble sett på som noe irrasjonelt (Damasio, 1994, her hentet fra Irgens, 2016). Damasio viser at vår emosjonelle hukommelse er sterk og rask, og den begynner sin fortolkningsprosess før den rasjonelle bearbeidingen av en observasjon har startet. Damasio nedvurderer ikke betydningen av det rasjonelle, men han oppvurderer betydningen av emosjoner og sidestiller disse prosessene for å vise hvordan emosjoner og rasjonell tenkning henger sammen.

Dette innebærer at vi ikke kan oppnå realistisk kunnskap om organisasjoner hvis følelser og emosjoner ikke inkluderes i organisasjon og ledelse. Ledere som anlegger et instrumentelt perspektiv der det rasjonelle får ensidig oppmerksomhet, vil da ikke bare løse, men også skape problemer gjennom de løsninger de forsøker å iverksette. (Irgens, 2016, s. 267)

Det betyr at en leder som ikke anerkjenner emosjonenes betydning, risikerer å miste verdifull styringskraft, og i verste fall styre mot flere problemer enn de som løses.

Emosjonssosiologene har vist vei og kommet med viktige bidrag for ledelse og læring, og i denne sammenhengen er et av de viktigste hvordan emosjoner kan fylle eller tappe energi. De fleste, både ledere og andre, vil huske situasjoner da de hadde overskudd. Alt gikk lett, vi var «i flyten». Og omvendt, situasjoner der vi var tappet for all energi, alt overskudd var borte. Starrin (2007) sier at stolthet og skam er de mest sentrale emosjonene her, fordi de to er de mest effektive når det gjelder å fylle og tappe energi. Skam kan finnes i flere former. Den «lille skammen» er den som gjør at vi sjekker en ekstra gang at mobiltelefonen er av før vi går i begravelse. Ingen stor krise, det er flaut hvis det skjer, men det går over. Denne typen skam er ikke farlig, den kan på mange måter ses på som positiv fordi den er med på å regulere vårt sosiale samvær. Men skam kan også være ydmykende og langvarig. «Skammen senker selvtilliten, minsker viljen til å handle og ta egne initiativ, mens stoltheten oppnår det motsatte» (Starrin,

2007, s. 63). Nå tror vi ikke at verken ledere eller andre taper folk for energi med vilje, det handler antakelig mer om manglende forståelse og bevissthet med hensyn til bruk av språk og handlinger.

Det kan være et poeng å tenke på emosjoner som noe man har på en konto (Thunberg, 2009). Hvis du har mange positive opplevelser der du har følt stolthet og mestring, og selvtilliten er styrket, har du også en større beredskap til å tåle at alt ikke går din vei. Medarbeidere og ledere som i hovedsak opplever tilkortkomming og skam, vil over tid tappe sin «emosjonskonto» og gå tom. Det er ikke vanskelig å se sammenhengen med sykefravær her, noe som også er vist i flere forskningsprosjekter om verdsettende ledelse og påvirkning på sykefraværet (Tilander, Fackel & Tiller, 2005).

Å håndtere egne og andres emosjoner

Forskere har i en tid vært opptatt av læreres emosjoner og hva som påvirker dem (Crow, Day & Møller, 2016). Hargreaves (2002) har undersøkt hva som er de sterkeste kildene til negative emosjoner hos lærere, og det er at lærere opplever svik. Han identifiserer tre typer svik, og det er *contractual*, *communication* og *competence betrayal* (ibid., s. 393). *Contractual betrayal* handler om at det gjøres noe som svekker anseelsen til lærerstanden, at standen blir satt i vanry. *Communication betrayal* handler om det vi kan kalle baksnakking, mens *competence betrayal* er å kritisere eller stille negative spørsmål ved andres kompetanse. Disse tre områdene berører ulike sider av skolelederjobben. Den første påvirkes blant annet av hvordan lærerjobben omtales «fra utsiden», av politikere, foreldre og andre med interesse for skolen. De senere års sterke fokus på sammenligninger mellom skoler med hensyn til resultater, fokus på at lærerne ikke er gode nok og trenger etter- og videreutdanning, er forhold som lærere og skoleledere selv trekker frem som eksempler på denne typen svik. Det kan være utfordrende for den enkelte skoleleder å håndtere dette, for en skoleleder står på et vis i et spenningsfelt her, mellom ytre og indre krav og forventninger. Samtidig vet vi at skolekulturer er ulike, og Skaalvik & Skaalvik (2009) snakker om henholdsvis prestasjonsorientert eller læringsorientert målstruktur, det vil si hvilke signaler skolen gir om hva som er viktig og verdsettes i skolen. Skolelederen har en viktig rolle her ved at hun sender signaler til sine lærere om hva som er viktig, gjennom

valg og prioriteringer knyttet til innholdet i utviklingsarbeid, gjennom intern bruk og oppfølgingen av nasjonale og internasjonale prøver, gjennom hvordan resultatene fra elevundersøkelsen blir brukt, gjennom ulike typer belønninger, gjennom daglige samtaler med lærerne og gjennom begrunnelser for tiltak og avgjørelser (ibid., s. 37). Skolelederen har et særlig ansvar for arbeidet med skolekulturen, og de signaler som lederne gir lærerne vil ofte speiles i hvilke signaler lærerne viderefører til elevene. På denne måten kan en prestasjonsorientert kultur i «det store skolesamfunnet», altså mellom ulike skoler og mellom lærerne på enkeltskoler, virke inn i «det lille skolesamfunnet», det vil si internt i den enkelte klasse. Forståelsen av at skolelederens signaler om hva som er viktig og verdifullt til syvende og sist kan påvirke elevenes måte å håndtere egen læring på, er viktig bevisstgjøring for mange ledere. Det siste området handler om det sviket lærere kan oppleve ved at det settes negative spørsmålstegn ved kompetansen deres. Det henger sammen med området over, men her går det mer på den enkelte lærer. Det er ofte denne dimensjonen som utfordres når lærere «utsettes» for kollegaveiledning eller veiledning fra rektor eller andre ledere. «Hvorfor gjør du det slik?» kan oppfattes som «Hvorfor i all verden gjør du det slik?» hvis ikke kulturen er preget av tillit. Å bygge gjensidige tillitrelasjoner i organisasjonen ses på av mange som en av de mest sentrale ferdighetene for en skoleleder (Bryk & Schneider, 2002; Robinson 2014).

Å håndtere læreres emosjoner er en sentral del av lederjobben, og et sentralt argument for å drive verdsettende ledelse. Og samtidig, og like viktig: Lederne må også håndtere sine egne emosjoner. For det er ikke slik at lederen står på utsiden og følelsesløst organiserer og leder sine ansatte gjennom emosjonelle bølgedaler. Lederen er selv en del av dette og påvirkes også emosjonelt, det vet alle ledere som har stått i en konflikt. Det er forsket langt mindre på lederes emosjoner enn på læreres, ifølge Crow, Day og Møller (2016). Det er likevel grunn til å anta at emosjoner spiller en lignende rolle (som for lærerne) i rektorenes egen opplevelse av identitet og i den måten de leder andre gjennom sine relasjoner og interaksjoner, siden en nøkkelfunksjon for rektorer er å skape, utvikle og arbeide med skolekulturen og lærerens motivasjon og arbeidsglede (ibid., s. 5). Å arbeide med egen utvikling, både faglig og personlig, vil derfor være et evigvarende skolelederprosjekt, som rektorutdanningen har ambisjon om å bidra til.

Verdsettende ledelse i rektorutdanningen

I rektorutdanningen som vi⁷ har i Tromsø og Bodø, har vi siden oppstart i Tromsø for seks år siden hatt temaet verdsettende ledelse som en sentral del av tematikken rektorrollen, og vi tar dette inn allerede på første samling fordi vi opplever at klimaet i studentgruppen endrer seg når vi har dette temaet oppe. Vi presenterer tematikken, rammer den inn og plasserer verdsettende ledelse på det store ledelseskartet. Emosjonenes betydning belyses, blant annet gjennom konkrete og egenerfarte eksempler. Deltakerne deler deretter erfaringer i basisgruppene sine om hva som fyller og tapper dem selv for energi, og hva de tror fyller og tapper lærerne deres for energi. Deretter presenteres «verktøyene», som vi kommer tilbake til, og i første mellomperiode har deltakerne en oppgave der de skal finne en aktuell utfordring de står i som leder, og velge seg ett eller flere «verktøy» for verdsettende ledelse som de prøver ut i forhold til denne utfordringen. De skriver 1–2 sider om dette som arbeidskrav, og deler også erfaringene med hverandre muntlig i basisgruppene på neste samling. Eksempelene og empirien som fremkommer i dette kapittelet, er skrevet av deltakerne fra seks kull i Tromsø og ett i Bodø. Enkelte av tekstene er fra arbeidskravet skrevet i første mellomperiode, andre er fra avslutningsteksten, der de oppsummerer sin egen læringsvei gjennom rektorutdanningen. Aksjonsforskning er forskningstilnærmingen som ligger til grunn for kapittelet.

Verktøy for verdsettende ledelse

«Å ha høyverdige idealer er ikke nok. De må omsettes i praksis.» (Brunstad, 2009, s. 42). Verdsettende leder er ikke noe man enten er eller ikke er, de fleste av oss er det nok i ulik grad langs en lang skala. Det handler mer om en holdning til ledelse. Hva kan du som leder gjøre for å praktisere mer verdsettende ledelse i hverdagen? Aller først handler det om at du tar på alvor at emosjonene, og særlig stolthet og skam, er viktige for oss mennesker, og at du som leder har et ansvar for hvordan du opptrer, både i direkte møter med folk og i måten du kommuniserer på andre måter, også på e-post. Og selv de små verdsettende

7 «Vi» er her staben som arbeider med rektorutdanningen fra Nord Universitet og UiT Norges arktiske universitet, i samarbeid med NTNU.

ord og handlinger kan frembringe store og gode resultater. I tillegg er det en del «verktøy» eller ledergrep som med fordel kan brukes for å utøve større grad av verdsettende ledelse. Disse ledergrepene, eller verktøyene for verdsettende ledelse, som vi kaller dem, er fremkommet gjennom ulike forskningsprosjekter, og vi vil kort beskrive disse og bruke eksempler fra rektorutdanningen for å tydeliggjøre dem. De presenteres i rekkefølge fra det som antas å være lettest å gjennomføre, til det mest krevende.

Når vi i denne sammenhengen bruker begrepet verktøy som metafor, bruker vi det i den forståelsen som ligger i Mintzbergs (2009) beskrivelse av ledelse som en praksis som konstitueres av teori (science), kunst (art) og håndverk (craft). Disse henger sammen, og verktøy blir en konkretisering av håndverksdimensjonen i ledelsespraksisen.

Det første verktøyet er det vi kaller «10 sekunder ekstra», og hensikten med dette er at medarbeiderne, elevene og andre opplever å bli sett og at du som leder verdsetter jobben de gjør. I praksis kan dette bety at du stopper opp og ser folk i øynene når du møter dem eller på andre måter gir dem oppmerksomhet. Å bruke navn på folk viser seg å ha stor betydning for om folk opplever seg sett, alle som har drevet klasseledelse vet betydningen av å bruke navn.

Verktøyet ble utviklet i et prosjekt som Tom Tiller hadde i Coop Norge for noen år siden (Skrøvset & Tiller, 2015) og er det verktøyet som oftest og først tas i bruk av deltakerne i rektorutdanningen.

En av deltakerne skriver:

Jeg er i mitt andre år som rektor og kom rett fra jobb som kontaktlærer inn i denne nye stillingen. Dermed vet jeg hvor god følelsen er når lederen din ser deg og har tid til å prate med deg. Eller sagt på denne måten, savnet etter at noen verdsetter den du er og det arbeidet som gjøres. Med bakgrunn i dette bestemte jeg meg tidlig for å bruke tid på de ansatte på skolen, snakke med dem og vise interesse. Personalrommet ved skolen blir av mange ansatte kalt overskuddsrommet. Personalrommet skal være et sted som gir positiv energi og et sted man har lyst til å komme. Jeg tar meg alltid tid til å sitte på personalrommet i minst to friminutt hver dag, og jeg bytter på hvem jeg setter meg sammen med. Da er jeg bevisst på at jeg er en aktiv lytter og viser interesse for jobben de gjør, hvordan de har det, og alt annet som de vil prate om.

Bevisstheten om *rammene* for 10 sekunder ekstra kommer også frem hos deltakerne:

Jeg følte at jeg ville bruke ekstra tid på dem som kommer og prater med meg. Jeg har nemlig et veldig lite kontor, der jeg har et stort skrivebord og bokhylle slik at det nesten ikke finnes plass til flere enn meg. Så de fleste som kom innom meg, ble stående i døra og snakke, jeg følte også at de skyndet seg og av og til ikke sa alt de hadde på hjertet. Så jeg ommøblerte. Jeg ryddet skrivebordet og satte inn en stol, slik at man kunne sitte ned og snakke med meg. Så nå når ansatte kommer og snakker med meg, så gir jeg ikke signal om at de må skynde seg.

Det neste verktøyet er «I-G-P», som står for *individuell, gruppe og plenum*. Det kalles også for I-T-P, der team erstatter gruppe (Bjørnsrud, 2015). Det brukes ofte i møtesammenheng og handler om hvordan ta hensyn til at vi er ulike og ramme inn møter på en slik måte at det får frem det beste i alle og dermed legger til rette for gode prosesser. Det har i de senere årene vært fokusert på lærende eller kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012), og I-G-P kan ses som en inn- gang til et slikt møte. Vårt utgangspunkt er at vi er ulike, med ulike behov. De mest ekstroverte blant oss har ikke behov for tenkepauser eller forberedelser, men hiver seg alltid først ut i alle diskusjoner og elsker idédugnader og plenum. De tenker samtidig som de snakker. Andre langs den lange skalaen mellom de mest ekstroverte og de mest introverte har større behov for å tenke gjennom en sak eller et spørsmål før de drøfter med andre. Så godt som alle personalgrup- per har både ekstroverte og introverte medlemmer, og det er en forskjellighet som vi skal sette pris på. Samtidig er vi også i Norge preget av en tradisjonell ledelsestenkning der karismatiske ledere foretrekkes, og disse har en tendens til å vektlegge det de selv er sterke på (Cain, 2013). Ifølge Cain betyr det at vi over- ser kompetansen til de mer introverte medarbeiderne våre. Hvordan oppleves møtene for dem som aldri synes de får tenkt ferdig før en annen har svart – og diskusjonen har gått videre? Og kanskje ikke svaret eller løsningen ble spesielt god engang? Det viser seg at det blir langt bedre prosesser når vi først ber alle forberede seg individuelt, enten ved at de har forberedt seg før møtet, eller ved at alle må bruke noen minutter på å tenke og eventuelt skrive ned noen punkter

før vi går videre. Deretter lager vi små grupper, gjerne styrte grupper på tvers av etablerte miljøer, og til slutt plenum.

En av deltakerne skriver:

I-G-P er en metode som vi har tatt i bruk i forbindelse med at vi har arbeidet med å utvikle bruken av fellestiden på skolen til mer utviklingsorienterte møter. I-G-P har definitivt bidratt til at alle har kommet til orde og at medarbeidere som tidligere sjelden ytret noe, i større grad har fått bidra med konstruktive ideer. Det medfører også en «systematisk» motvekt mot medarbeidere som er såkalt sterke meningsbærere og normalt kan sette preg på diskusjonen. En erfaring med I-G-P er dog at det er litt krevende å holde seg godt til tidsrammene for rekkefremlegg i gruppe og plenum, samt at det fortsatt kan være krevende å holde fokus på oppgaven/temaet i stedet for å blande inn annet man gjerne vil snakke om.

«Ringstabekkrysset» er et annet verktøy for møter, særlig der det er noe som skal evalueres. Verktøyet, eller modellen, har vi hentet fra Ringstabekk skole, og er blant annet beskrevet i Bolstad og Bonde (2001). Spørsmålene som brukes, kan gjerne skrives inn i et skjema:

1. *Hva er bra?*
2. *Hvorfor er det bra?*
3. *Hva kan bli bedre?*
4. *Hvordan kan det bli bedre?*

Rekkefølgen er viktig, og derfor er spørsmålene nummererte. Ved å starte med det som er bra, og begrunne det, sikrer vi at vi ikke forkaster det som «virker» og folk er fornøyd med, og samtidig settes noe inn på «stolthetskontoen» slik at energien er der når vi skal snakke om det som skal forbedres. Merk også at spørreordene i rute 2 og 4 er ulike. Vi er ikke opptatt av hvorfor det kan bli bedre, et slikt spørsmål vil ofte føre til fordeling av skyld (og dermed skam). I stedet er vi opptatt av å se fremover, og finne ut hva som faktisk kan gjøres.

En av deltakerne skriver:

Ved vår skole har vi en base for elever med spesielle behov. Oppstarten dette skoleåret har vært spesiell, med helt nytt skolebygg og flere nye ansatte. Noen av de ansatte på basen har vist litt frustrasjon med hensyn til at skolens ledelse ikke har «sett» dem nok og ikke har tatt seg tid til å lytte til deres frustrasjon. I den forbindelse ønsket jeg å bruke «Ringstabekkrysset» som et verktøy på personalmøtet. Etter å ha gjennomgått det de ansatte har skrevet, ser jeg at alle sier at elevene har det bra på basen og at flere snakker positivt om sine kolleger. Mange gir tilbakemelding om at kommunikasjonen kan bli bedre, både internt på basen, men også mellom basen og skolens ledelse. De ansatte har også konstruktive tanker om hvordan ting kan bli bedre.

Det lille ordet «Men» er neste verktøy. Hvor mange av oss har ikke hørt en leder eller lærer begynne med å fortelle oss noe bra som vi har gjort eller som har skjedd, og vi bare sitter og venter på «... men:» og så kommer alt som er galt – og vi føler at rosen kun var en oppvarming til det som egentlig var budskapet. Det er nok ikke alltid slik ment, samtidig er det mange som har en formening om at ros og ris alltid skal gå sammen. Og skal vi ikke ha forbedringer? Joda, poenget er at vi skal ha fokus på det vi vil oppnå, og ikke det vi ikke oppnår, for da er fokuset vårt på feil sted. Liv Hemmestad har studert ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner, og fant blant annet ut at trenerne var opptatt av at spillerne skulle leve sunt under mesterskapene. Dette ble formulert som «godtestopp». Interessant nok førte det til at spillerne spiste mer godt, men nå i skjul. Spillerne mente selv at det ville vært mye bedre om trenerne hadde konsentrert seg om hvordan de skulle få i seg nok og riktig mat (Hemmestad, 2013, s. 217). Snu fra det du ikke vil ha, til det du vil ha. På ett vis enkelt og samtidig et av verktøyene som mange av deltakerne sier de må jobbe med.

En deltaker skriver:

Etter forrige runde på rektorsamlingen tok jeg med meg bruken av ordet *Men* tilbake til lærerne. Dette for å unngå at ros blir gitt med overskyggende forbehold. Flere har i etterkant kommet og fortalt at de er blitt mer bevisst på ordleggingen når de kommuniserer.

Neste og nest siste verktøy i denne omgang er «**Ros**». Det er kanskje overraskende for mange at vi ikke begynte med det, siden det blir sett på som et kjennetegn for verdsettende ledelse. Begrunnelsen for det er at ros faktisk kan være vanskelig. For den må treffe, «just in time, just for me». Den må være konkret og oppleves som fortjent for den som mottar den. Sitatet innledningsvis viste at rosen fungerte nettopp fordi den ble opplevd som konkret og fortjent. Det du roser, får du mer av, og det krever at du tenker gjennom hva du faktisk vil ha mer av. Hvis du roser middelmådig eller dårlig utført arbeid, hva signaliserer du? Enten at du eller dere ikke har høyere ambisjoner enn «godt nok», eller at du faktisk ikke har innsikt i medarbeiderens jobb. Ingen av delene driver oss fremover eller skaper den legitimiteten som du som leder er avhengig av. Det er gjennom dette verktøyet det som Ghaye (2008) kaller *verdsettende intelligens* særlig utfordres. Det handler om evne til å analysere en situasjon for å se hva som egner seg til å bygges på for å skape energi og løft – og gode resultater, og det er dette som skal roses. Noen ganger er ros det samme som 10 sekunder ekstra, kun en måte å vise at du ser folk. Andre ganger, særlig når det gjelder tilbakemeldinger, krever dette at du tenker gjennom hva du vektlegger. Det krever både analytisk og relasjonell kompetanse.

En av deltakerne skriver:

Jeg bruker ros som et verktøy i verdsettende ledelse, men er opptatt av at rosen skal oppleves som fortjent og ikke bare noe jeg slenger ut i tide og utide. Det er viktig å være bevisst på bruk av ros som verktøy slik at du ikke roser folk for selvfølgeligheter som ligger i stillingsbeskrivelsen. Jeg forsøker også å ikke overdrive bruk av ros slik at ikke lærerne opplever at det er bare noe jeg slenger ut i forbifarten, passe på at ikke det blir min signatur.

Det siste og kanskje viktigste verktøyet, som kan ses på som essensen av verdsettende ledelse, er «**Å gjøre andre god**», eller **GAG**, som vi ofte kaller det. Tidligere håndballtrener og nåværende assisterende sjef for Olympiatoppen, Marit Breivik, er tydelig på at dette både er inspirerende og utfordrende. Hun peker på at dette verktøyet består av to deler, det handler både om å rose og å peke på det som er bra, og samtidig legge forholdene til rette, gi de rette utfordringene

og mulighetene slik at de du leder får utfordringer som gir utvikling og mestring (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 190). Dette er grunnlaget for alle de tre områdene i arbeidsglede. Det er særlig det siste leddet her som virkelig bringer den enkelte og teamet, enten det er på idrettsbanen eller i skolen, fremover. Å starte med å tenke på seg selv kan være en god bevisstgjøring. Hvem har gjort deg god i det siste? Hva gjorde vedkommende da?

Vi avslutter eksempelsamlingen med to som har valgt å ta i bruk dette verktøyet i rektorutdanningen. Det ene eksempelet er sitatet fra innledningen i kapittelet. Lederen brukte her både ros, som var fortjent og konkret, samtidig som hun la til rette for at læreren fikk utvikle seg videre på IKT-feltet, i alle fall indirekte ved at hun oppmuntret hans nysgjerrighet overfor ulike nyvinninger. Ros er en sentral del av det å gjøre andre god, og så blir det enda mer utvikling hvis lederen i tillegg gir eller legger til rette for nye utfordringer – som i dette tilfellet kombinerer lærerens motivasjon med ønsket retning for skoleutviklingen.

Det neste eksempelet viser hvordan det å gjøre andre god kan spre seg og bli et mer samlende verktøy for skolen. En av deltakerne skriver:

Da hele skolen var samlet til *respektsamling*⁸ første time etter høstferien, introduserte jeg som rektor en GAG-stjerne (Gjøre andre god). En stjerne som man gir til noen som har gjort deg god i en eller annen sammenheng. Her fokuserte jeg på skolens felles mål for perioden; å snakke hyggelig til hverandre. Som læringsarena er det viktig at vi kan fortelle hverandre når vi gjør hverandre gode, og for å tydeliggjøre dette delte jeg ut en egen GAG-stjerne til den læreren som hadde hatt ansvaret for underholdningen på samlingen. Umiddelbart ble det snakket en del om stjernene både i korridorene, på lærerrommet og på klasserommene. Elevene syntes GAG-stjernene var veldig morsomme, og mange fikk stjerner for småting i løpet av de første dagene. Etter å ha gjennomført karrieresamtaler med 10. klasse, fikk rådgiveren hele 7 lapper med GAG-stjerne på døren sin. Den første tiden opplevde nok mange at det ble delt ut stjerner for veldig små ting, men samtidig ble det satt fokus på både å gjøre andre gode og å sette pris på at andre bidro til å gjøre deg bedre. Etter hvert gikk det ikke lenger inflasjon i stjernene, og de er nå mer verdt når de plutselig dukker opp. Som rektor er erfaringene så langt at vi i hverdagen ikke er flinke nok til å gi hverandre tilbakemeldinger på at vi setter pris på medarbeiderne våre sin jobb. Det oppleves kanskje ofte at det

8 Skolen er med i *Respektprogrammet*, utviklet av Læringsmiljosenteret.

man gjør, blir tatt forgitt. Jeg opplever også at det blir forventet at ledelsen skal gi tilbakemelding på godt arbeid, men at dette kanskje i større grad bør gå begge veier. I medarbeidersamtaler er lærerne blitt spurt om hvordan de har opplevd GAG-stjernene, og kort sammenfattet har svarene vært at det har kommet an på hvem stjernen har kommet fra. Fra elever oppleves stjernen som hyggelig, fra andre lærere som hyggelig og anerkjennende, mens de få som har fått fra rektor har opplevd det som veldig anerkjennende og motiverende. Noe som igjen viser at det oppfattes som viktigere å få bekreftelse fra ledelsen. Anerkjennelse oppleves altså forskjellig ut fra hvem som gir deg den. Det finnes også en bakside med å lansere et slikt prosjekt, nemlig hvordan de som ikke får stjerne oppfatter dette. De første dagene merket jeg at noen smålo av disse stjernene som de andre fikk. Men når man så plutselig fikk stjerne selv, så var det veldig meningsfullt. Det kan bety at det følte som en slags mistillit å ikke få stjerne. Jeg vil nå videreføre dette prosjektet til å omhandle foresatte ved skolen og andre ansatte. Jeg tror det er viktig at hele skolesamfunnet er med på å gi hverandre en ekstra klapp på skulderen når vi gjør en god jobb.

Innholdet i den norske rektorutdanningen i et internasjonalt perspektiv

Før vi ser nærmere på hva deltakerne har fått ut av utprøvingen av verdsettende ledelse, tar vi et blikk på skolelederutdanning i et større perspektiv. Hva bør rektorutdanningen handle om og bidra til, hva sier forskning om dette? Internasjonalt er det en økende bekymring for at skolelederprogrammer ikke i tilstrekkelig grad klarer å møte kompleksiteten og utfordringene i det 21. århundre (OECD, 2008). Råd gitt ut fra internasjonal forskning på skolelederutdanninger er at utdanningene i større grad bør relateres til rektorenes arbeid heller enn å reflektere over hva skolelederrollen skal inneholde og de forpliktelsene som følger (Dempster, Lovett & Flückiger, 2011; McKinsey & Company, 2010, her hentet fra Aas & Törnsén, 2016a).

Norge har siden 2009 hatt en nasjonal rektorutdanning, som drives av ulike institusjoner ut fra en anbudskonkurranse bygd på et rammeverk. Aas og Törnsén (2016a, 2016b) har analysert rammeplanene for den norske og svenske rektorutdanningen ut fra forskningsutviklede verktøy for å undersøke lederprogrammer. Når det gjelder innholdet i utdanningen, viser forskning at det er fem områder som bør vektlegges i alle lederprogrammer:

- Pedagogikk: lederes læring om undervisning og læring
 - Mennesker: læring om de som skolelederne arbeider sammen med
 - Sted: lederes læring om utdanningskontekst
 - System: lederes læring om utdanningssystemet
 - Individ: lederes læring om seg selv
- (Clark & Wildy, 2011; Lovett, Dempster & Flückiger, 2015, her sitert fra Aas & Törnsén, 2016a).

I den videre diskusjonen om verdsettende ledelse i rektorutdanningen vil vi særlig berøre den relasjonelle og menneskelige dimensjonen i utdanningen. Vi vil derfor se nærmere på de to områdene som i størst grad berører dette, områdene *mennesker* og *individ*. Ledere trenger kompetanse i å forsterke andre menneskers motivasjon, engasjement og kapasitet. I tillegg må lederne kjenne seg selv, sine verdier, kompetanser, styrker, svakheter og hva som må til for å skape en overgang fra novise til erfaren leder (Aas & Törnsén, 2016b).

Aas & Törnsén finner at alle de fem områdene kommer inn i rammeplanene for de to rektorprogrammene. De sier også at det samlet sett ser ut til å være et sterkere fokus på systembehovet enn på individet. Det kan se ut til at programmene er mer opptatt av å understreke lederes forpliktelser til å lede i samsvar med lover og regler enn å hjelpe dem til å utøve skjønn ved tilpasninger til lokale forhold. Sterke ledere forventes å implementere nasjonal politikk og ta ansvar for at skolene møter de nasjonale kravene gjennom mål- og resultatstyring. Det kan også se ut til at begrepet demokratisk blir tatt for gitt i begge land. I praksis handler dette om at lederne må praktisere mellom tydelig resultatstyring og handle på en demokratisk måte ved å håndtere dilemmaer, paradokser og utfordrende situasjoner. Disse utfordringene krever kritisk tenkning og kunnskap, mulighet og mot til å balansere sider ved «hard kontroll» med verdier som omsorg og tillit. (Aas & Törnsén, 2016b).

Hva erfarte deltakerne i rektorutdanningen gjennom utprøvingen av verdsettende ledelse?

Vi som driver rektorutdanningen i nord har gjort noen bevisste valg da vi valgte å legge såpass stor vekt på én tilnærming til ledelse. Det handler om to forhold

som vi kort belyste i innledningen. Det ene er at vi ønsker å skape en balanse til den sterke målstyringstradisjonen som preger norsk utdanning. Ikke noe galt med mål, de trenger vi absolutt. Men målene må ses i sammenheng med verdier, for uten verdier, som gir oss hensikten, kan målene, og særlig de som er målbare, ses på som selve hensikten med skole og utdanning. Det andre poenget er at denne typen ledelse gir resultater (Kopperud, 2012; Skrøvset & Tiller, 2015). Vi må utfordre lederne våre til å balansere, ved at de både skal arbeide målorientert og være opptatt av det relasjonelle. Samtidig, som Damasio (1994) viser, er det lite hensiktsmessig å løsrive rasjonell tenkning og emosjoner fra hverandre. Den rasjonelle siden av skolelederjobben er ofte den mest synlige og den som det gis kompetanseheving i forhold til. Samtidig vet både vi og deltakerne at det er i det relasjonelle utfordringene ofte ligger, og det er der de arbeids- og energitappende konfliktene kommer. For å styrke ledernes ferdigheter i den relasjonelle delen av jobben sin, har vi har valgt å utfordre dem til å prøve ut disse verktøyene og deretter skrive refleksjoner om sine erfaringer.

Hva sier deltakerne om sine erfaringer med utprøvingen? På bakgrunn av analyse av arbeidskrav og sluttekster fra deltakerne på flere kull vil vi presentere det vi så langt ser. Funnene presenteres som små fortellinger som er valgt ut fordi de representerer noe som er verdt å trekke frem, enten ved at det er typisk eller ved at det er særegent. De er ikke nødvendigvis konkrete beskrivelser av enkeltstudenter, men konstruksjoner som vi som forskere har gjort ut fra ulike tekster, inspirert av australske Helen Wildys presentasjoner av funn (Wildy, 2004). De gir bilder som er typiske eller spesielle, og er en narrativ form å fremstille data på, som forbinder det spesielle og det generelle, og som gjør det mulig for leseren å kjenne seg igjen og relatere til sine egne erfaringer. Vi har her valgt å presentere fire bilder som representerer ulike ledertyper og situasjoner de står i.

«Typisk meg»

Jeg fikk en aha-opplevelse etter at vi gjennomførte preferansetesten⁹ i starten. Det skapte en refleksjon hos meg over hvordan jeg reagerer i ulike sammenhenger og hva som er min instinktive måte å handle på. Noe av dette visste jeg heldigvis noe

⁹ Jungs typepsykologi, se Ringstad & Ødegård (2012).

om fra før, men det er like godt å få en påminnelse. Jeg vet at jeg ofte kan virke kort og følelsesløs. Jeg liker ikke å snakke om følelser, og dermed går jeg ut fra at ikke andre gjør det heller. Går rett på sak i stedet for å gå «omveien» om personen. Det var derfor med litt ulyst jeg gikk i gang med utprøving av verktøy for verdsettende ledelse. Og det må jeg si med en gang: Det ga meg noen gode opplevelser. Det å ta seg ti sekunder ekstra når du møter en kollega, har gitt meg mange gode og viktige historier som har gitt meg utrolig mye. Dette tar jeg med meg videre. Jeg går inn i saker og diskusjoner med et helt annet bakteppe enn jeg hadde tidligere, og jeg har også sett at dette har gitt meg et godt grunnlag for mer utfordrende samtaler senere. Og når jeg har stoppet opp noen ganger med samme kollega, så er det enklere å stoppe opp enda en gang bare for å gi noen sekunder ekstra, for å få «oppfølgeren» siden sist. Jeg kjenner at jeg har lyst og ork til å slå av en prat, og det gir meg veldig ofte energi til videre arbeid. Det var ikke så vanskelig som jeg trodde.

Deltakeren over er en av dem som ofte sier «det er typisk meg». Det å bli utfordret på egen intuitive måte å reagere på, viste seg å ikke være så truende eller vanskelig som ventet. Vi ser at flere av deltakerne har denne inngangen til studiet, og det har vært et mål i vår rektorutdanning at det skulle skje egenutvikling hos deltakerne. Det å se seg selv, med sterke sider, men også med utviklingspotensial, har vært vektlagt, også med den begrunnelse at et personale er sammensatt av ulike personer som i større eller mindre grad ligner lederen selv – og da er det en styrke å være seg det bevisst. Ved å bli utfordret utover egen komfortsone (Irgens, 2007), kom det frem at det både var lettere enn fryktet, og at det førte med seg noen fordeler, som at lederen fikk et bakteppe som grunnlag for senere samtaler. Her ser vi eksempler på å «bygge tillit i fredstid», altså utvikle gjensidige tillitsrelasjoner (Bryk & Schneider, 2002; Robinson, 2014). I tillegg fikk lederen selv lyst og energi til både flere prater og mer arbeid, og i i hvert fall hun fikk økt jobbengasjement, noe som forhåpentligvis også påvirker medarbeiderne positivt. I dette bildet er det primært området *individ* som berøres, gjennom bevisstgjøring med hensyn til egen kompetanse, styrker og svakheter, samt egen motivasjon og utvikling. Samtidig legges det et grunnlag for utvikling av området *mennesker*, gjennom lederens økte motivasjon til å arbeide videre med utviklingen av sine medarbeidere.

Den travle

Alle ledere ønsker å fremstå med stor grad av verdsettende lederkompetanse, også jeg. I mange sammenhenger har jeg også tillatt meg selv å tenke at jeg som leder var god til å lytte til mine medarbeidere og at de hadde mange fora og anledninger til å komme med innspill. Boken *Verdsettende ledelse* og den første samlingen på rektorutdanningen har fått meg til i større grad å se meg selv utenfra, nærmest fra et fugleperspektiv. Jeg ser da en leder som går fort i gangene, snakker fort og arbeider fort – en person som med hele seg ser ut til å ha det veldig travelt. En person som det kanskje kan være ubehagelig å «forstyrre» fordi vedkommende er så travelt opptatt med sine ting.

Som person har jeg alltid mange baller i luften og liker meg best når mange ting skjer. Dette være seg privat eller på jobb. I mange tilfeller vil jeg hevde at det er en av mine sterkeste sider, men jeg ser at det også kan være min svakeste side fordi jeg alltid er opptatt med noe! Jeg har derfor valgt å være bevisst på å gi mine omgivelser ti sekunder ekstra, samtidig som jeg har vært mer bevisst på eget kroppsspråk – jeg er aldri så travel som det ser ut som jeg er ... Ved å bevisstgjøre meg selv så oppdager jeg at flere som tar kontakt med meg, starter samtalen med å si «jeg vet du har det travelt, men ...». Jeg valgte meg en uke der jeg ønsket å kvalitetssikre at jeg hadde hatt minst én uformell samtale med hver enkelt av mine ansatte. En liste ble utarbeidet, og så var jeg i gang.

Jeg oppdaget fort betydningen av små samtaler i gangen, når vi sto sammen og ventet på kopier, en liten kaffekopp i en undervisningsfri time eller å ha tid til en uformell prat etter formelle møter. Selv om jeg i den første uken var bevisst på at jeg skulle nå alle og derfor sikret dette ved å krysse av, så var det ikke vanskelig, og det var ingen som var utilgjengelig eller viste tegn på ubehag. Samtalene hadde sjelden langvarig karakter og dreide seg om ufarlige ting som ferieturer, barn og barnebarn osv.

Etter halvannen måned tok jeg opp dette som tema på personalmøtet. Vi snakket litt om teori knyttet til dette, og jeg spurte om de hadde oppdaget at jeg hadde brukt ti sekunder ekstra. Tilbakemeldingen fra dem var at de opplevde at jeg alltid hadde hatt tid til «10 sekunder ekstra», men at de opplevde meg som roligere i bevegelsene. Dette mente de ga seg utslag i at jeg ga mer tydelig uttrykk for at jeg ikke hadde det så travelt som det kunne se ut som og at jeg gikk roligere i ganger og fellesarealer og var mer til stede i hele meg. Det gjorde at de opplevde det som enklere å ta kontakt når de hadde behov for det. I dag er bevissthet rundt 10 sekunder ekstra tema i hele personalgruppen for å gjøre oss selv bevisste på betydningen av de små samtalene både med hverandre og med elevene våre.

Her ser vi en leder som har et bilde av seg selv som verdsettende, men som begynner å lure på om hun blir oppfattet slik av sitt personale. Fugleperspektivet som hun sier at hun tar, gir henne noen aha-opplevelser som gjør at hun systematisk går i gang med å drive verdsettende ledelse, og for ikke å «lure seg selv» gjennomførte hun dette ut fra en liste. Vi gjenkjenner systematikken fra mange av deltakerne, særlig fra ledere som ønsker å være verdsettende, men som er redd for at det forsvinner i en hektisk hverdag. Hennes seriøsitet vises ved at hun forsterker den verdsettende ledelsen ved å diskutere ledelse med personalet sitt, og at hun også utfordrer lærerne til å ta verdsettende ledelse i bruk overfor hverandre og elevene. Denne rektoren viser både i ord og handling at hun står for en verdsettende tilnærming og fremstår som en sterk og tydelig leder ved at hun så klart uttrykker at hun også forventer dette av sine lærere. Bildet viser en leder som både videreutvikler seg selv og samtidig er opptatt av relasjonen til sine medarbeidere. Hun arbeider aktivt for å øke deres motivasjon og mestring, og hun metakommuniserer forventninger om at lærerne tar sin økte innsikt i bruk i arbeidet med elevene.

Jeg lyktes med «den gamle traveren»!

Nå er jeg stolt! Jeg prøvde ut «å gjøre andre god» i en litt vanskelig situasjon jeg hadde som leder. Vi har en nyansatt lærer som har fått litt pes fra de gamle traverne på avdelingen, her gikk det faktisk så langt at den nyansatte rett og slett ikke følte seg velkommen. Det var ikke bra i det hele tatt, og som leder kunne jeg ikke se på det, her var det bare å ta tak. Jeg kalte inn «den gamle traveren» og spurte om ikke han kunne tenke seg å være fadder for den nyansatte, han hadde så lang erfaring i læreryrket at han måtte ha masser av ideer og inspirasjon å gi den nyansatte. Han var jo for så vidt enig i det, og vi diskuterte litt rundt det uten at jeg ga noen ytterligere føringer utover at han fikk i oppgave å gjøre henne god. Dette fungerte utmerket, og de to er nå godt samlet rundt arbeidet med elevene, de er blitt et godt team. Her følte jeg at jeg gjorde ham god, ved at han gjorde henne god. Vinn vinn, ikke sant?

Lederen over i rektorutdanningen er ikke er slik modeller og klarte her å forsto situasjonen og se på hvor vir det kan være som er utfordret fylte situasjonen, begge lærere måte. Og er en slik tilnærming også. I det forsterket lederidentiteten

Hvorfor til den s...

Da jeg s... hadde f... frem til ring. St... det rel... det som vil ha t...

Det er i... skilles. F... si at det leder og

Lederen over er en ung, offensiv og relativt fersk leder, en type vi har mange av i rektorutdanningen. Hun er ikke redd for å ta tak når hun ser at situasjonen ikke er slik den burde være, og er også lærevillig og i stand til å ta i bruk de modeller og «verktøy» som hun presenteres for gjennom utdanningen. Hun klarte her å kombinere sin analytiske kompetanse med sin kreative ved at hun forsto situasjonen, og lanserte en løsning som ble oppfattet positivt av begge parter og som bedret samarbeidet lærerne imellom. Dette er et godt eksempel på hvor virkningsfullt verdsettende ledelse kan være, og samtidig hvor enkelt det kan være – når man kommer på hva man kan gjøre. Det er ofte kreativiteten som er utfordringen når det gjelder å se løsninger i mer eller mindre konfliktfylte situasjoner (Galtung, 2003). Det å oppleve mestring, slik både lederen og begge lærerne gjorde i denne saken, er et tegn på at saken er løst på en god måte. Og når lederen i tillegg opplever stolthet, er sannsynligheten stor for at en slik tilnærming kan brukes i både enkle og mer kompliserte saker fremover også. I dette bildet er det særlig området mennesker som berøres gjennom forsterkning av motivasjon og mestring. Samtidig er det med på å skape en god lederidentitet for en ung leder.

Hvorfor gi 10 sekunder ekstra til den som vil ha 10 sekunder mindre?

Da jeg startet i rektorutdanningen, sto vi midt i en langvarig personalkonflikt. Vi hadde forsøkt det meste, inkludert ekstern veiledning, uten å lykkes. Jeg så derfor frem til rektorutdanningen og særlig til å få kompetanseheving i konflikthåndtering. Starten på rektorutdanningen ble for meg utfordrende, der vi jobbet med det relasjonelle og med verdsettende ledelse – eller, sett med mine øyne: mer av det som ikke virket. Hvorfor bruke 10 sekunder ekstra med noen som aller helst vil ha 10 sekunder mindre?

Det er ikke vanskelig å ha sympati med denne lederen, og av og til må veier skilles. Enkelte ganger vil det handle om at samarbeidet har «skåret seg», det vil si at det har skjedd saker i løpet av en prosess som har bygd ned tilliten mellom leder og medarbeider. I noen slike tilfeller kan situasjonen løses ved at lærer og

leder ikke lenger arbeider på samme skole. I enkelte tilfeller snakker vi også om medarbeidere som ikke lenger bør arbeide i skolen. Manglende samarbeidsevne er den oftest brukte oppsigelsesgrunnen for lærere, og dette kan handle om at læreren har vanskelig for å forstå og akseptere andres syn, har en tilspisset form både muntlig og skriftlig, beskylder kolleger for løgn og uforstand i tjenesten, snakker nedsettende om andre og mangler evne til å legge konflikter bak seg (Eriksen, 2012, s. 151). Heldigvis er det ikke så mange slike, men det er én ting som er sikkert, og det er at prosessene ved å få dem ut av skolen tapper energi, ikke minst hos lederne. En leder som står i slike prosesser, vil naturlig nok bli provosert over forventninger om å opptre verdsettende. Å opptre verdsettende her kan oppleves som en forventning om å være raus overfor noen som ikke fortjener denne rausheten. Samtidig; lederen har ikke noe å tape på å opptre verdsettende i slike betente situasjoner, det synliggjør snarere profesjonalitet. Og om ikke en verdsettende tilnærming løser situasjonen, kan den bidra til å gjøre selve prosessen enklere og la begge parter gå ut av den med verdigheten i behold.

Konfliktsituasjoner oppstår fra tid til annen i alle organisasjoner, men heldigvis opplever vi det ikke så veldig ofte. Imidlertid ser vi at vi i de fleste kullene vi har hatt så langt, er det en eller flere av deltakerne som i perioder er i sykemelding på grunn av utfordringer i lederjobben. Vi har derfor valgt å vie også den delen av kompetansehevingen stor plass, ved at vi går videre fra det verdsettende perspektivet på ledelse til ledelse av utvikling og håndtering av uenighet. En hel samling brukes til arbeid med ulike konkrete konflikter, og vi kunne antakelig ha brukt enda mer uten at deltakerne hadde ment at det var for mye. Det verdsettende perspektivet er med oss også inn i den delen av utdanningen, for er det noe område der det å håndtere egne og andre emosjoner er avgjørende for utfallet, er det i konfliktsituasjoner.

Bildene tegnet over viser at det særlig er de to områdene *mennesker og individ* som deltakerne fremhever som styrket ut fra utprøving av verdsettende ledelse. Og disse henger for deltakerne sammen. De erfarer at gjennom å prøve ut verktøy som i utgangspunktet skal bidra til at medarbeiderne deres opplever økt motivasjon og arbeidsglede, lærer de samtidig noe om seg selv. For de fleste deltakerne sin del er dette en bevisstgjøring som de setter pris på og som er med på å både trygge dem i lederjobben, og samtidig gjøre dem ydmyke med hensyn til å være i en relasjon med andre mennesker. Det er ikke bare de andre som blir påvirket, lederen påvirkes og lærer selv også.

Hvorfor verdsettende ledelse i fremtidens rektorutdanning?

Utgangspunktet for kapitlet var å belyse skolelederens potensial som motivator gjennom verdsettende ledelse. Vi har vist at deltakere som har prøvd ut verdsettende ledelse, sier at de har fått økt bevissthet rundt egne sterke og svake sider, de har våget å ta tak i de emosjonelle sidene av egen og andres utvikling, og de har gjort seg gode erfaringer med å øke motivasjon og arbeidsglede hos både seg selv og sine medarbeidere. Fremtidens skole trenger ledere og lærere som både verdsetter og er i stand til å utøve ledelse som løfter menneskene i organisasjonen, det være seg elever, medarbeidere eller andre. Det er ingen motsetning mellom å ha høye ambisjoner for skolen og elevene, og samtidig ønske en skolekultur der de som er der, trives. Tvert imot. Da er det også viktig at en lederutdanning for fremtidens skole er balansert, og at den skjevheten i vektleggingen mellom system og individ, som Aas og Törnsén (2016b) antyder, rettes opp.

En rektorutdanning for fremtidens skole må ha høye ambisjoner, og den må både bygge på det vi i dag vet at fungerer i norsk og internasjonal skole og skolelederutdanning. Samtidig vet vi bare én ting om fremtiden, og det er at den er vanskelig å forutsi. I en uforutsigbar fremtid, som antakelig ikke blir mindre kompleks, vil det være klokt å utvikle skoleledere som kan «se med begge øyne» (Irgens, 2016), det vil si som kan kombinere det rasjonelle, faktabaserte, med det kreative og mulighetsorienterte. Samtidig er det ikke vilkårlig hvilke løsninger som velges, uansett hvor kreative de er. Norsk skole, og alle som arbeider i utdanning, både elever, lærere og ledere, er forpliktet av et sett verdier. Verdiene kan komme til å stå på spill, og da er det nettopp viktig at de som er ledere i utdanningsfeltet, er seg bevisst på verdigrunnlaget og har en egen integritet knyttet til dette: «Målet for klokt lederskap er å kunne bevare egen integritet, fellesskapets beste og de andres verdighet» (Brunstad, 2009, s. 42). Vi trenger en god balanse mellom fornuftig målstyring og verdistyring i og for fremtidens skole.

Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (red.), *Skolebasert kompetanseutvikling* (s. 23–42). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolstad, B. & Bonde, E. (2001). *Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstabekk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A.S. & Schneider, B.L. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cain, S. (2013). *Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax Forlag.
- Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2016). Framing Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 1–13. doi: 10.1080/13603124.2015.1123299.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Between Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The Flow Experience and Its Significance for Human Psychology*. I M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (red.), *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness* (s. 15–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Galtung, J. (2003). *Både og. En innføring i konfliktarbeid*. Oslo: Kagge Forlag.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 393–407.
- Hemmested, L. (2013). *Balansekunst. Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. (Doktorgrad). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kopperud, K.H. (2012). *Well-Being at Work. On Concepts, Measurement and Leadership Influence* (Doktoravhandling). Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall.
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.

Ringstad, H.
innføring
Roald, K. (2
utviklar
Robinson, V
Ryan, R.M.
Intrinsic
Psychology
Skaalvik, S.
spørsm.
Skaalvik
Trondh
Skaalvik, E
Akader
Skaalvik, E
Univer
Skrovset, S
Akade
Starrin, B.
Langst
(s. 59–
Starrin, B.
T. Len
Eurek
Thunberg
(red.).
Tilander,
arbets
Arbet
Wildy, H
Teach
Educ
Aas, M. &
Trair
Educ
Aas, M.
– en

- Ringstad, H.E. & Ødegård, T. (2012). *Typeforståelse. Jungs typepsykologi – en praktisk innføring*. Optimas Organisasjonspsykologene.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R.M. og Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Annual Review of Psychologist*, 55(1), 66–78.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 35–43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O.P. Askheim & B. Starrin (red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59–71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhell, T. Leming & T. Tiller, (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 21–34). Tromsø: Eureka forlag.
- Thunberg, O.A. (2009). Emosjoner på konto. I R. Jakhell, T. Leming & T. Tiller (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 197–220). Tromsø: Eureka forlag.
- Tilander, K., Fackel, M. & Tiller, T. (2005). *Reflektion på tjänstetid. Att stärka arbetsglädje, självkänsla och framtidstro*. Slutrapport från projektet Reflekterande Arbetsplatser. Karlstad: UUC, Karlstad kommun.
- Wildy, H. (2004). *Leadership in Small Rural Primary Schools: The Case of the Novice Teaching principal*. Paper presentert på konferansen European Conference of Educational Research (ECER), Kreta, Hellas, september 2004.
- Aas, M. & Törnsén, M. (2016a). Examining Norwegian and Swedish Leadership Training Programs in the Light of International Research. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 173–187.
- Aas, M. & Törnsén, M. (2016b). Norske og svenske skolelederprogram – en sammenligning. *Bedre skole*, 2, 56–61.