

MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK 2011

En tredimensjonal ledelsesstrategi som støtte for læreres yrkesutøvelse

Jan Svendsen og Ingeborg Lundsvoll

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Denne rapporten er resultat av et masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus gjennomført av en rektor og en utviklingsleder Ingeborg ved Strømmen videregående skole. Rapporten dokumenterer et forskningsprosjekt for videreutvikling av en tredimensjonal ledelsesstrategi. Den har til hensikt å støtte lærere i arbeidet med å tilrettelegge gode læringsbetingelser for elever. Arbeidet har gitt innsikt og kunnskap om hvordan en skolelederstrategi kan videreutvikles for å støtte lærere i den praktiske yrkesutøvelsen. Det har også gitt praktisk erfaring med bruk av både litteraturanalyse og kvalitative forskningsmetoder. Analyse og dokumentasjon av funn i en form som kan gi inspirasjon til nytte for andres arbeid i lignende praksis, har vært utfordrende. Det har vært en meget lærerik prosess, takket være et godt samarbeid med våre kolleger. Hilde Hiim har med sin innsiktsfulle og gode veiledning utfordret og inspirert oss gjennom hele prosessen.

Strømmen, mai 2011

Jan Svendsen og Ingeborg Lundsvoll

Sammendrag

Denne rapporten dokumenterer en rektor og en utviklingsleders undersøkelser av en tredimensjonal ledelsesstrategi for å støtte lærere i arbeidet med å tilrettelegge gode læringsbetingelser for elever ved Strømmen videregående skole.

Bakgrunn

Ledere og lærere i videregående skole står overfor betydelige utfordringer med å gi elever gode læringsbetingelser for å forebygge frafall. Dagens skole preges i stor grad av mål og rammestyring, der nasjonale prøver og brukerundersøkelser er viktige styringsredskaper. Resultater av slike undersøkelser alene, fører sjelden til egenvurdering og refleksjon som fremmer utvikling og forbedring av elevers læringsbetingelser. En skole uten pedagogisk forankring kan føre til at elever møtes av tilfeldige holdninger og vilkårlige metoder. De komplekse oppgaver i videregående skoler er utfordrende å løse uten samarbeid i team. Hierarkisk strukturerte videregående skoler kan framstå som effektive, men problem kan oppstå, fordi beslutninger fattes for langt fra involverte parter.

Formål

Forskningsprosjektets hensikt har vært å undersøke hvordan en strategi for ledelse av videregående skoler kan videreutvikles. Strategien er basert på to skolelederes forhåndsantagelser om at egenvurdering, pedagogisk forankring og teamorganisering, kan gi lærere støtte i arbeidet med tilrettelegging av elevers læringsbetingelser.

En modell for egenvurdering basert på dokumentasjon av virkemidler og resultater og som utpeker nødvendige forbedringsområder, kan bidra til erfaringslæring og samordnet innsats for kontinuerlig kvalitetsutvikling av skolens virksomhet.

En pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, kan angi mål og rammer for arbeid med elevers sosiale og faglige læring.

En skole organisert i team kan føre til bedre samhandling, samarbeid og samkvem, slik at medarbeidere løser problemer bedre sammen enn det de kan gjøre alene.

En ledelsesstrategi som samordner disse tre dimensjonene og balanserer læreres behov for struktur og selvledelse, kan bidra til å støtte arbeidet med å legge til rette for gode arbeidsbetingelser for elever.

Teoretisk referanseramme

I undersøkelsene er det anvendt teori om ledelse i ulike organisasjonsmodeller. Slik teori er hovedsakelig basert på en bedriftsøkonomisk kontekst, og er derfor supplert med litteratur fra

pedagogisk kunnskapsfilosofi for å belyse de tre dimensjonene egenvurdering, pedagogisk forankring og teamorganisering. I tillegg er det benyttet litteratur om ulike forskningsmetoder.

Metode

Forskningsprosjektet er basert på en analyse av data fra kvalitativt forskningsintervju av seks lærere, analyse av relevant teori og litteratur, supplert med analyse av egen praksiserfaring og førforståelse av hvordan en videregående skole bør ledes.

Funn

Kvalitetsutviklingsverktøy bør i større grad føre til at berørte parter beskriver ulike aktiviteter som inngår i konkrete kjerneprosesser, for at de i neste omgang skal kunne evalueres og forbedres.

Pedagogiske forankring bør videreføres gjennom drøfting og veiledning i konkret praksis, der holdninger til at frihet, valg, handling, ansvar og konsekvens er sentrale begrep i elevers læring og utvikling. Drøfting og kritikk er nødvendig for å unngå at pedagogikken brukes til disiplinering og ikke som grunnlag for elevers sosiale læring.

Omorganisering av en skole fra mer eller mindre hierarkiske strukturer, til en teamorganisert modell, er et arbeid som ikke kan betraktes som avsluttet. Teammandatet bør stadig fornyes gjennom tydeliggjøring av felles mål og ansvarsfordeling ut fra den enkeltes preferanser, for at komplekse oppgaver i videregående skoler skal kunne løses på en bedre måte.

Organisasjonsteori er ofte utviklet i en bedriftsøkonomisk kontekst. Supplert med pedagogisk ledelsesfilosofi om holdningsstyring og komplementær ledelse, kan gi en hensiktsmessig kobling for videreutvikling av en ledelsesstrategi i videregående skoler.

Oppsummering

Den empiriske undersøkelsen er basert på intervju av et begrenset antall lærere, men har likevel gitt indikasjoner på et behov for at den tredimensjonale ledelsesstrategien ikke bør endres, men videreutvikles. Det tredimensjonale aspektet er mer betydningsfull enn de tre innholdskomponentene isolert sett. De tre komponentene bindes sammen av holdningsstyring og komplementær ledelse.

Abstract

This report is the result of a master degree project by the principal and the development manager at an upper secondary school in Norway. It is based on a study of how to further develop a three-dimensional management strategy to support teachers in their efforts to facilitate effective learning conditions for students in upper secondary education.

Background

Leaders and teachers are facing significant challenges in giving students good learning conditions to prevent dropout in upper secondary schools. School management is presently characterized largely by governing using clear objectives and a defined framework, with management tools such as national tests and user surveys. Management tools alone rarely convey self-assessment and reflection which is necessary for developing and improving learning conditions for students. A school without pedagogical foundation can lead to students meeting casual attitudes and arbitrary methods. Complex tasks facing teachers in secondary schools are challenging, and can be supported by organizing working teams. Hierarchic organizations of secondary schools may appear effective, but problems can arise due to the fact that decisions are made separated from the parties involved.

Purpose

The purpose of the project has been to investigate how to improve a strategy for managing upper secondary schools. The strategy is based on two school leaders' presumptions that self-assessment, pedagogical foundation and team organization will support teachers in their work organizing learning conditions for students. A model for self-assessment of planned actions and their effects which highlights areas for improvement can assist the development of schools as learning organizations. A pedagogical foundation with reference to Consequence Pedagogy can set goals and give a framework facilitating students' social learning. A school organized in teams can lead to better working conditions allowing teachers to cooperate solving challenging tasks more effectively. A strategy that coordinates these three dimensions may balance the teachers' needs for structure and self-management, and support teachers in their efforts to organize good learning conditions for their students.

Theoretical framework

Theory of leadership in different organizational models is applied in this project. This is theory primarily developed in a commercial context. Sociological and educational philosophy

is presented to place the three dimensions self-assessment, pedagogical foundation and team organization in a school context. In addition theory on different research methods is implied.

Method

The research analyses data from qualitative research interviews of six teachers and data from theory. It is supplemented by an analysis of the personal practical experience of two leaders in an upper secondary school.

Findings

To improve self-assessment, descriptions of the various activities involved in organizing learning conditions for students, is necessary. This will facilitate ongoing assessment to reveal the need for further improvement. Discussion and guidance in actual practice is necessary to implement a pedagogical foundation based on the attitudes of freedom, choice, action, responsibility and consequence are essential factors in learning social competence.

Discussions and criticism can prevent the pedagogy being used disciplinary and not as a basis for students' social learning. Reorganization of schools, from more or less hierarchical structures to a team organized model, is has to be an ongoing process. The mandate of a team should constantly be renewed through common goals and distributing responsibilities based on individual preferences in order to solve complex tasks in a better way. Organizational theory from a commercial context can be supplemented by philosophy on leadership in educational organizations. This involves complementary leadership and governing by attitudes and may lead to an effective strategy for managing in upper secondary schools.

Summary

Although the empirical study is based on interviews with a limited number of teachers, it has provided an indication not to change, but to further develop the three-dimensional management strategy. The three-dimensional aspect is more important than the three components in isolation. The three components are tied together through governing by attitude and complementary leadership.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | II |
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensing | 4 |
| 1.3 Rapportens oppbygning | 7 |
| 2. Erfaringer med ledelse av en videregående skole | 9 |
| 2.1 Pedagogisk forankring og holdningsstyring | 11 |
| 2.1.1 Kompetanseheving og implementering | 12 |
| 2.1.2 Holdningsstyring i praksis | 13 |
| 2.2 Organisasjonsstruktur og teamorganisering | 16 |
| 2.2.1 Teamorganisering i praksis | 16 |
| 2.3 Egenvurdering | 19 |
| 2.3.1 Egenvurdering i praksis | 20 |
| 2.4 Hvorfor er vårt prosjekt viktig? - et overblikk | 23 |
| 2.5 Hva ønsker vi å få til? - et blikk på framtiden | 24 |
| 2.6 Erfaring fra prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" | 25 |
| 3. Organisasjonsteori og ledelsesstrategi | 27 |
| 3.1 Organisasjonsbilder | 28 |
| 3.1.1 Klassisk organisasjonsteori..... | 29 |
| 3.1.2 Systemteori | 32 |
| 3.1.3 Organisasjonen som kultur | 34 |
| 3.1.4 Organisasjonen som politiske systemer..... | 35 |
| 3.1.5 Organisasjonen som hjerne..... | 37 |
| 3.2 Lærende organisasjon | 39 |
| 4. Teoretisk perspektiv på tre søyler i en skolelederstrategi | 47 |
| 4.1 Pedagogisk forankring | 48 |
| 4.1.1 Bakgrunn | 48 |
| 4.1.2 Pedagogikk og vitenskapssyn | 50 |
| 4.1.3 Sosiale normer | 53 |
| 4.1.4 Sosial læring | 55 |
| 4.1.5 Holdningsstyring | 57 |
| 4.1.6 Pedagogisk forankring som mål og rammer for daglig arbeid | 61 |
| 4.2 Teamorganisering | 63 |
| 4.2.1 Team som organisasjonsform | 63 |
| 4.2.2 Teameffektivitet..... | 66 |
| 4.2.3 Teamorganisering i skoler | 69 |
| 4.3 Egenvurdering | 74 |
| 4.3.1 Presentasjon av egenvurderingsmodellen CAF | 75 |
| 4.3.2 Gjennomføring av CAF-evaluering i en skole | 77 |
| 4.3.3 Fordeler og begrensninger ved bruk av CAF | 80 |
| 5. Sammenfattende analyse av teori for videreutvikling av en skolelederstrategi | 82 |
| 5.1 Skoleledelse i en organisasjonsteoretisk kontekst | 82 |
| 5.2 Skoleledelse i en tredimensjonal kontekst..... | 84 |
| 5.3 Komplementær ledelse | 86 |
| 5.4 Holdningsstyrt ledelse | 88 |

| | |
|--|------------|
| 6. Forskningstilnærming og metoder for datainnsamling..... | 91 |
| 6.1 Forskning på egen praksis | 91 |
| 6.2 Pedagogisk aksjonsforskning | 94 |
| 6.3 Skape mening gjennom fortolking | 96 |
| 6.4 Informasjonskilder - en drøfting av forskningsmetoder | 99 |
| 6.4.1 Kvalitativt forskningsintervju..... | 101 |
| 6.4.2 Utvelgelse av informanter | 103 |
| 6.4.3 Intervjuguide..... | 104 |
| 6.5 Etiske betraktninger..... | 107 |
| 6.6 Analyse av dataene | 108 |
| 6.7 Forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet..... | 110 |
| 6.8 Presentasjon av våre forskningsdata..... | 112 |
| 7. Drøfting av en skolelederstrategi som kan støtte læreres yrkesutøvelse | 113 |
| 7.1 Teamorganisering | 113 |
| 7.1.1 Læreres erfaring med teamorganisering..... | 114 |
| 7.1.2 Forbedringsmuligheter for teamorganisering | 117 |
| 7.2 Pedagogisk forankring | 120 |
| 7.2.1 Læreres erfaring med en pedagogisk forankring..... | 120 |
| 7.2.2 Forbedringsmuligheter for en pedagogisk forankring | 122 |
| 7.3 Egenvurdering | 125 |
| 7.3.1 Læreres erfaring med egenvurdering..... | 126 |
| 7.3.2 Forbedringsmuligheter for et system for egenvurdering | 128 |
| 7.4 Ledelse..... | 131 |
| 7.4.1 Læreres erfaring med en skolelederstrategi..... | 132 |
| 7.4.2 Forbedringsmuligheter for en skolelederstrategi..... | 132 |
| 8. Tre søyler i en strategi for skoleledelse – en sammenfatning..... | 134 |
| 8.1 Kritiske betraktninger | 134 |
| 8.2 Implikasjoner for en videreutvikling av en skolelederstrategi | 135 |
| 8.2.1 Pedagogisk forankring..... | 136 |
| 8.2.2 Teamorganisering | 136 |
| 8.2.3 Egenvurdering | 137 |
| 8.2.4 Ledelse..... | 137 |
| 8.3 Oppsummerende betraktninger..... | 138 |
| Litteraturliste..... | 140 |
| Vedlegg | 143 |
| Vedlegg 1: Pedagogisk forankring for Strømmen videregående skole..... | 143 |
| Vedlegg 2: Sosiale normer | 144 |
| Vedlegg 3: 7-punktsplan | 145 |
| Vedlegg 4: Utviklingsstrategi 2010 – 2015, en helhetsmodell | 146 |
| Vedlegg 5: Intervjuguide..... | 147 |

1. Innledning

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus omhandler en rektor og en utviklingsleders strategi for å lede lærernes arbeide med å gi gode læringsbetingelser for elever i videregående skole. Rektor har vært en sentral drivkraft i arbeidet med organisasjonsutvikling ved Strømmen videregående skole (vgs) helt fra prosessen startet høsten 2001 med utarbeidelse av en kvalitetsutviklingsplan for skolen. Stortingsmelding nr. 31 "Kvalitet i skolen"(Kunnskapsdepartementet 2008) skisserer to statlige hovedsatsinger for utvikling av kvalitet, nemlig "Kunnskapsløftet fra ord til handling" med fokus på skolen som lærende organisasjon, og "Bedre vurderingspraksis" for å utvikle en tilbakemeldingskultur og en praksis som fremmer læring. Strømmen vgs deltok i begge de to hovedsatsingene med utviklingsleder som prosjektansvarlig.

Innledningsvis ønsker vi å gi en kort introduksjon til temaet for vårt forskningsprosjekt. Vår forståelse av temaet er først og fremst knyttet til vår egen praktiske ledererfaring. Teoretiske og empiriske analyser som skal gjøres for å belyse tema og problemstilling i løpet av dette forskningsprosjektet, vil først og fremst relateres til vårt praktiske erfaringsfundament.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Problemet i dagens skole er etter vår mening at ansatte opptrer så forskjellig overfor elever at elevene ikke opplever å bli møtt av en felles forståelse forankret i pedagogiske prinsipper. I en skole uten pedagogisk forankring møtes eleven av mye tilfeldighet og vilkårlighet. Det kan være større forskjeller på klasser enn på skoler. Lærere organiserer seg ofte ut fra andre interesser enn en felles interesse for tilrettelegging av gode læringsbetingelser for sine elever. Mange lærere tar ikke nok ansvar for sin egen rolle, verken overfor seg selv eller overfor ledelsen som i noen tilfeller på vår skole ironisk omtales som "de der oppe". Problem oppstår ofte i hierarkiske strukturer, fordi beslutninger fattes for langt fra dem det angår. En skole organisert i team kan føre til bedre samhandling, samarbeid og samkvem, noe som gjør at medarbeidere kan løse problemer som den enkelte vanskelig kan løse alene. Team innebærer noe mer enn en tilfeldig arbeidsgruppe. Teamarbeid gir anledning til større grad av påvirkning og innflytelse. Dette er faktorer som kan bidra til mer relevans og mening i en skolehverdag som preges av stadig høyere krav om å få flere elever igjennom videregående opplæring med høyest mulig måloppnåelse. Mye av problemet i dagens skole er også at utviklingsarbeid i for stor grad er preget av at brukerundersøkelser avdekker "kriser" som må finne sin løsning,

eller at noen har vært på kurs og fått en god og kreativ idé om et prosjekt det kan være interessant å starte opp med, men som kanskje ikke er like interessant å dra i havn. En modell for egenvurdering som kan forhindre individuell synsing om skolens virksomhet er derfor et viktig redskap for å sikre at skolen kan lære av sine erfaringer, og som ledelsen kan anvende i sin planlegging av ledelsesstrategier.

En pedagogisk forankring kan være med på å fastholde en pedagogisk innsats over tid. Man unngår at skolen preges av spørsmålet om hva vi skal finne på i år. På den måten har dagens skole fått et mer eller mindre fortjent rykte om å være en "kenguruskole" et begrep lansert av Tom Tiller i 1990. "Kenguruskolen" er en skole som hopper fra metode til metode, eller fra guru til guru, uten begrunnelser i et bestemt læringssyn eller elevsyn. Skolen har en uklar identitet og mangler en faglig og holdningsmessig forankring. Det blir lett å la seg rive med, når nye metoder og strategier presenteres. De gode erfaringene forsvinner dersom skolens ledelse ikke ser det som sin oppgave å fastholde den kollektive hukommelsen. Gjennom en systematisk egenvurdering kan ledelsen bygge en kultur for at det skolen har satt i gang skal vurderes, vedlikeholdes, justeres og forbedres i en sammenhengende kvalitetsutvikling. Dette kan sammenlignes med sløyfer i en aksjonsforskningspiral. Egenvurdering krever dokumentasjon av både arbeids-, støtte- og ledelsesprosesser for å kunne bli noe mer enn en individuell synsing.

Norsk skole har i den senere tid vært preget av overgangen fra en regelstyrt enhetsskole til en skole der New Public Management-tankegangen har gitt styringsredskaper som nasjonale prøver og brukerundersøkelser (Roald 2010). Denne nye tenkemåten omkring ledelse av offentlig virksomhet innebærer tankegodt fra kvalitetsbevegelsen i japansk bilindustri og filosofien om å fremme kontinuerlige forbedringer som Roald hevder blant andre Deming er eksponent for. Utvikling av kvalitet er noe mer enn bare summen av enkeltdelene kvalitet. Det er krevende både for menneskelige og materielle ressurser å starte forbedringer etter at stikkprøver av sluttproduktet avdekker behov for kvalitetsforbedringer. Hver enkelt deltaker i en arbeidsprosess må kunne feilsøke, stoppe prosessen underveis, justere og forbedre. Total Kvalitetsledelse (TQM) har gjort mye for å sette utfordring av "tatt-for-gitt"-normer i system, men kan lett miste kontakt med hverdagslig virkelighet og bli offer for gamle byråkratiske og kulturelle mønstre (Morgan 2004, s. 103). For en pedagogisk virksomhet er det viktig å benytte intuitive evalueringsmodeller som kan evaluere både kvalitative mål og taus kunnskap, og ikke bare være stikkprøver av sluttproduktet uttrykt i tall og prosent. Det er dessuten ikke noen automatikk i at en presentasjon av målinger og resultater fører til

kvalitetsforbedringer. En slik lineær overføring er ikke nok for å bryte uhensiktsmessige byråkratiske og kulturelle strukturer. Det er viktig at menneskene som utgjør organisasjonen har en realistisk forståelse av systemet de arbeider i for å kunne se og utnytte handlingsrommet (Hiim 2010, s. 13), For oss gir det mening å bruke betegnelsen ”sirkulær evalueringsskulturen” som et bilde på involvering og medvirkning fra enkeltindivider i en lærende organisasjon. Dette står i motsetning til en lineær overføring av evalueringssinformasjon som ikke nødvendigvis fører til læring og forbedring av elevenes læringsbetingelser. Vi mener at det er viktig å synliggjøre sammenhengen mellom innsats og resultater i skolen som organisasjon, for å forhindre at stikkprøver og kvantitative målinger fører til at vi underveis mister gode kvalitative resultater av syne. En sirkulær evalueringsskulturen kan være med på å aktivisere den enkeltes vilje til å ville sette seg mål og forbedre resultater.

I Stortingsmelding nr. 31 ”Kvalitet i skolen”(Kunnskapsdepartementet 2008) er hovedbudskapet at kvaliteten i opplæringen må forbedres. Det er et ønske om å snu den negative trenden både i internasjonale og nasjonale kvalitetsutviklingssystemer, som for eksempel PISA og nasjonale prøver. Skolen pålegges dessuten et utall av både sentralt og lokalt initierte brukerundersøkelser.

Gjennomføring av og forskning basert på denne typen undersøkelser stiller krav om solid psykometrisk kompetanse. Psykometri er vitenskapen om hvordan man på en pålitelig måte kan måle psykologiske og pedagogiske begreper. Eksempler på slike pedagogiske begreper er ”leseforståelse”, ”naturfagkompetanse” og ”motivasjon for matematikk” (s. 69).

Meldingen fastslår videre at denne psykometrien er det verken kultur eller kompetanse for i Norge. Vi ser det derfor som en stor fare at målet skolen jobber mot reduseres til kun det som er målbart. Etter vår mening kan dette føre til en forringelse av elevers læringsbetingelser, fordi kvalitative pedagogiske mål underfokuseres.

Nasjonale styringsdokumenter uttrykker klare rolleforventninger til skoleledere. I Stortingsmelding nr. 30 ”Kultur for læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) står det: ”Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap” (s.99). I samme melding får vi vite at: ”Skoleledere må etterspørre og stimulerer til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid” (s.27). Stortingsmelding nr. 11 ”Læreren - rollen og utdanningen” (kunnskapsdepartementet 2009) konstaterer at: ”Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles

samlede oppgave har økt (...) Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom leder og lærere og til samarbeid lærere imellom” (s.12). Det perspektivet som kommer til uttrykk i mange av styringsdokumentene har til felles et sterkt fokus på en tydelig ledelse som samtidig stimulerer til refleksjon og teamarbeid. Vår ledelsesstrategi er bygd på tre søyler som vi mener er et uttrykk for det samme fokus:

- En pedagogisk forankring som tydeliggjør ledelse mot en felles kultur
- Teamorganisering som en strukturell ramme for utvikling av denne kulturen
- Egenvurdering for å stimulere til refleksjon, læring og forbedring

Vi mener utvikling av hensiktsmessige ledelsesstrategier for å gi elever gode læringsbetingelser er et viktig tema. Som skoleledere mener vi det er viktig å jobbe fram en felles oppfatning av skolens samfunnsmandat som grunnlag for et tydelig lederskap av skolen. Vi tror at en teamorganisert skole preget av dialog og åpne linjer kan bidra til medarbeideres medvirkning. Det ser vi som en nødvendig forutsetning for å utvikle en felles forståelse og et individuelt eierforhold til hvordan dette samfunnsmandatet skal løses. Ledelsen må utvikle en struktur som skal bygge en kultur for pedagogiske og didaktiske overveielser.

1.2 Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensing

Skolens samfunnsmandat er å tilby relevant og meningsfull videregående opplæring for dagens ungdom, slik at flest mulig fullfører og får høyest mulig kompetanseoppnåelse. Vi opplever det som utfordrende å utvikle skolens felles forståelse av dette mandatet. Vi tror ikke det kan løses ved å utlyse en visjonskonkurranse eller en avstemning mellom ulike pedagogiske retninger. En samordnet innsats av virkemidler i tre ulike prosesser som angår ledelse, planlegging og medarbeidere, er etter vår mening nødvendig. Rektor har i løpet av hele sitt organisasjonsutviklingsarbeid sett pedagogisk forankring, egenvurdering og teamorganisering som en konkretisering av de tre prosessene. De blir som sagt omtalt som de tre søyler og skal gi skolen en felles referanseramme og fundament for læreres arbeid med å gi elevene gode læringsbetingelser. Det mener vi kan medvirke til at samfunnets mandat for skolen innfris.

Vi mener at skolelederens strategi for tilrettelegging av støttende organisasjonsmessige betingelser er av vesentlig betydning for en lærers undervisningsarbeid. Det er derfor interessant for oss å forske på vår egen praksis som skoleledere og hvordan vi kan videreutvikle de tre søylene som en strategi for at lærere skal kunne oppleve nødvendig støtte

i arbeidet med å møte kravene i det mandatet samfunnet har gitt skolen. Det er grunnen til at vi har valgt følgende problemformulering for vårt forskningsprosjekt:

Hvordan videreutvikle en ledelsesstrategi som kan gi lærere støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever?

Ledelsesstrategi er et sentralt begrep i problemstillingen. For oss som skoleledere i dette forskningsprosjektet, betegner begrepet ledelsesstrategi det sett av handlinger og valg vi mener er hensiktsmessige for å nå mål som er gitt i statlige, fylkeskommunale og lokale styringsdokumenter.

I problemstillingen har vi valgt begrepet videreutvikling for å betegne det forhold at vi med vårt prosjekt går inn i skolens pågående organisasjonsutviklingsprosess. I denne sammenheng forstår vi videreutvikling som innovasjon og velger å bruke Skogens definisjon: "En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis" (Skogen 2004, s.49). Endringens formål bør være forbedring og da i forhold til en brukergruppe. I vårt prosjekt avgrenses brukergruppen til lærerne ved vår skole. Det er de som i første rekke erfarer hvorvidt vår ledelsesstrategi oppleves som støttende. Begrepet støttende mener vi innebærer en oppfatning av å få hjelp som er med på å lette læreren i hans/hennes arbeid. I denne oppgaven avgrenses lærerens arbeid til bestrebelsene med å tilrettelegge for gode læringsbetingelser for sine elever. Vårt forskningsarbeid dreier seg ikke om å undersøke hvorvidt betingelsene for elevenes læring er gode, men hva lærerne selv mener gir hjelp og støtte i sitt arbeid med å gi elevene gode rammer slik at de lærer og oppnår kompetanse.

Som skoleledere har vi valgt en strategi for å gi strukturelle organisasjonsmessige rammer for utvikling av en felles kultur for holdninger til yrkesutøvelsen, samt et system for egenvurdering for å følge dette opp. Vi mener det er nødvendig for å støtte lærere i arbeidet med å gi elever gode læringsbetingelser. Vår ledelsesstrategi har dermed tre innholdskomponenter, eller søyler som vi har valgt å kalle det. Med utgangspunkt i problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål for våre undersøkelser:

- Hvordan kan vi som skoleledere etablere en ledelse av skolen med konsekvenspedagogisk forankring slik at lærere i ulike undervisningssituasjoner kan bruke den beskrevne holdningen som utgangspunkt i sitt møte med elever?
- Hvordan kan vi som skoleledere utvikle en strukturell ramme som fremmer en kultur for holdningsstyring på alle nivå i organisasjonen?

- Hvordan kan vi som skoleledere legge til rette for en struktur for egenvurdering som sikrer en sirkulær evalueringskultur?
- Hvordan kan vi som skoleledere utøve en strategisk ledelse preget av en definert pedagogisk forankring, evalueringsform og struktur, balansert mot læreres opplevelse av medvirkning i deres arbeid med å gi elever gode læringsbetingelser?

Vår praksis som skoleledere skal utøves i spenningsfeltet mellom ansattes ønske om en tydelig ledelse og behovet for involvering og medinnflytelse. Formålet med vårt forskningsprosjekt er å undersøke hvorvidt vår ledelsesstrategi er egnet til å manøvrere i dette spenningsfeltet og om undersøkelsene avdekker behov for justeringer og forbedringer. Som skoleledere og forskere på egen praksis ønsker vi å finne ut hva litteratur om feltet og lærere som jobber i feltet kan si om problemstillingen og de respektive forskningsspørsmålene. I vårt forskningsprosjekt vektlegges derfor intervju av lærere og teoretiske analyser.

Vi har valgt å ta med mer teori enn vanlig i en masteroppgave. Begrunnelsen for dette er todelt. For det første mener vi at spesielt to av de tre søylene i vår ledelsesstrategi, nemlig pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk og egenvurderingsverktøyet CAF (Common Assessment Framework), er relativt ukjent og ubeskrevet i litteratur om skoleledelse. Vi mener en teoretisk undersøkelse er nødvendig for å motvirke en for ensidig og udemokratisk praktisering av vår ledelsesstrategi. Det er også nødvendig for å kunne se dilemmaer og utøve kvalifisert kritikk av de tre søylene. For det andre mener vi at en videregående skole utgjør en så kompleks organisasjon at det er nødvendig å gjøre undersøkelser av relevant teori om ulike organisasjonsformer for å avdekke mulige fallgruver forbundet med utøvelse av vår ledelsesstrategi. Dette er viktig fordi vi mener at skolen fortsatt preges av understrømmer som gjør at ordet ledelse assosieres med en hierarkisk organisasjonsstruktur.

Det er utfordrende å manøvrere med ledelsesstrategi som kompass i spenningsfeltet mellom behov for struktur og lærernes uttalte ønske om autonomi. Vi har derfor valgt å gi teoretiske undersøkelser nødvendig stor plass for å kunne gi oss en undrende og kritisk tilnærming til arbeidet med en grundig analyse av vår problemstilling. Dette mener vi er nødvendig for å forhindre selvtilfredshet og stagnasjon som hemmer en videreutvikling av vår ledelsesstrategi. I den empiriske undersøkelsen er våre medarbeidere en betydelig informasjonskilde. Vi vil derfor foreta en intervjuundersøkelse hos et utvalg av lærere. De teoretiske analysene relateres til vårt eget praktiske erfaringsfundament og intervjuene med lærerne. Samlet sett mener vi

teoretiske og empiriske undersøkelser vil gi oss nødvendig innsikt og erfaring for å kunne reflektere over vår egen praksis og videreutvikle vår ledelsesstrategi. Vi mener vår valgte problemstilling er egnet for arbeid med å forbedre egen praksis som skoleledere. På den måten kan vi være med på å utvikle profesjonskunnskap som kan være relevant, og av interesse også for andre skoleledere i videregående skole.

1.3 Rapportens oppbygning

I dette innledende kapitlet har vi beskrevet problematikken vi står overfor som skoleledere i en videregående skole. Vi har med det gitt et bakteppe for valg av tema og problemstilling for vårt forskningsprosjekt som dreier seg om ledelsesstrategier for å gi elever gode læringsbetingelser. Vi har gjort rede for sentrale begrep og avgrensninger og konkretisert forskningsspørsmål for vårt prosjekt. Vi har skissert at våre undersøkelser vil bestå av teoretiske analyser relatert til empiri representert ved intervju av lærere samt vår egen ledelseserfaring.

I kapittel 2 gir vi en presentasjon av vår forståelse av temaet før vi går i gang med vårt forskningsarbeid. Vi klargjør vårt ståsted og beskriver hvordan vi som skoleledere går inn i en organisasjon med noen forestillinger om hvordan ledelse bør utøves og hva dette arbeidet innebærer for å støtte lærere i arbeidet med å tilrettelegge for elevers læring. Det gir en framstilling av et praktisk profesjonelt erfaringsfundament som videre analyser og undersøkelser kan relateres til.

I kapittel 3 presenterer vi organisasjonsteori og mulige konsekvenser for vår ledelsesstrategi. Teorien relateres til vår profesjonelle erfaring som blir presentert i kapittel 2.

Organisasjonsteorier gir viktige perspektiver på organisasjonsutvikling og ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. Det kan gi innsikt i spørsmål om organisasjonsmessige barrierer og bidra til et kritisk blikk på vår ledelsesstrategi for å kunne se muligheter for læring og utvikling i en organisasjon, relatert til utfordringer som gjelder pedagogisk forankring, teamstruktur og egenvurdering. Vi tar utgangspunkt i Morgan (2004) sin framstilling av organisasjonsteori i organisasjonsbilder for å fokusere på ulike dimensjoner ved ledelsesstrategi. Vi ser på disse bildene for å utvide vår generelle forståelse av skolen som organisasjon og hvordan den bør ledes for å gi lærere støtte i arbeidet med å gi sine elever gode læringsbetingelser. Her har vi spesielt funnet Senges beskrivelse av lærende organisasjoner (i Morgan 2004) interessant og egnet til å belyse vår problemstilling.

Kapittel 4 inneholder teoretiske perspektiver som er mer spesifikt knyttet til de tre søylene i vår ledelsesstrategi. Vi presenterer skolens pedagogiske forankring som har referanse til konsekvenspedagogikk. Det er en pedagogikk utviklet av Jens Bay, som baserer seg på eksistensialisme og humanistisk filosofi (Bay 2005). Vi vil undersøke om denne referansen er egnet til å utvikle en felles kultur for holdninger i arbeidet med læringsbetingelser.

Teamorganisering skal gi en strukturell ramme for å utvikle en holdningsbasert kultur. Vi tar vi utgangspunkt i Hackman sin teori (i Bang 2008) for å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til utvikling av effektive team. Vi ønsker deretter å undersøke begrepet praksisfellesskap som Wenger (i Ekholm, Lund og Tislevoll 2010) benytter for å beskrive møter mellom mennesker, der samtaler om felles praksis gir et lærende fellesskap. Vi presenterer CAF (Statskonsult 2007) som et verktøy for egenvurdering i offentlig sektor, og vil undersøke om det kan gi muligheter for å vise og dele god praksis, og dermed gi alle i organisasjonen en større bevissthet om hva som bør forbedres.

I kapittel 5 presenterer vi en sammenfatning av de teoretiske analysene. Vi vil undersøke om det har avdekket mulige motsetninger mellom de ulike teoretiske perspektivene. Vi vil se på hvilke muligheter for videreutvikling av vår ledelsesstrategi som ligger i den teoretiske analysen.

I kapittel 6 gir vi begrunnelser for valg av en aksjonspreget forskningstilnærming. Vi mener det er en tilnærming som er godt egnet til å forske på egen praksis sammen med de som er en del av samme praksis og kjenner den best. Her støtter vi oss på McNiff (2002) som beskriver dette som en form for kollektiv selvrefleksjon som fremmer deltakernes forståelse for de situasjoner der denne praksis utføres. Dette berører egenvurdering som en av søylene i vår ledelsesstrategi. Vi gir også en redegjørelse for pedagogisk aksjonsforskning som Hiim (2010) beskriver som uløselig knyttet til et samarbeidsaspekt. Dette berører teamorganisering som den andre søylen i ledelsesstrategien. Meningsskaping gjennom fortolkning og Habermas sitt prinsipp om at bare normer som alle involverte parter kan akseptere konsekvensen av, berører den tredje søylen som er pedagogisk forankring. Vi supplerer metodebetraktningene med en drøfting av kvantitativ og kvalitativ forskningstilnærming. For innsamling av data for å utforske vår problemstilling, benytter vi et kvalitativt forskningsintervju som Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som en faglig samtale som har en viss struktur og hensikt. Vi redegjør for utvelgelse av informanter og presenterer en intervjuguide før vi gir en redegjørelse for våre etiske betraktninger vedrørende metodebruk og forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 7 har vi valgt å bruke Kvaales tre nivåer i presentasjon av data fra intervjuene; nemlig selvforståelse i det Kvale kaller en narrativ analyse. Analysering og funnbeskrivelse blir presentert i en fortellende form der vi gjengir det informantene har fortalt. Deretter framstiller vi fortellingen med en kritisk forståelse basert på egen praksiserfaring og avslutter med en teoretisk forståelse.

Kapittel 8 inneholder en avsluttende drøfting av det vi ser som resultat av vårt forskningsarbeid. Vår ledelsesstrategi og ledelseserfaring blir sammenholdt med resultater fra teoretiske analyser og analyser av intervjuer med lærere. Vi synliggjør at lærere selv best vet svaret på om vår strategi er egnet til å gi støtte i deres arbeid med å legge til rette for gode læringsbetingelser for skolens elever. Vi redegjør for funn og erfaringer som forskningsprosjektet har gitt av implikasjoner for vår ledelsesstrategi, og presenterer det vi ser som nødvendige justeringer og forbedringer.

2. Erfaringer med ledelse av en videregående skole

Som rektor og utviklingsleder går vi med vårt planlagte forskningsprosjekt inn i en historie og en etablert kultur. Dette kapitlet skal handle om vår forståelse av nødvendigheten av en strategi for ledelse av en videregående skole, før vi går i gang med vårt forskningsprosjekt. I vår ledelsesstrategi utgjør egenvurdering, teamorganisering og pedagogisk forankring tre søyler i et fundament for utvikling av en felles referanseramme for arbeidet med å gi elever gode læringsbetingelser. Vi vil i dette kapitlet beskrive vår forståelse av en ledelsesstrategi før vi går i gang med våre undersøkelser av relevant litteratur og egen praksis. Vi vil beskrive vår forståelse av hvordan et system for egenvurdering kan bidra til læring i en organisasjon, hvordan en teamorganisering kan bidra til en struktur som fremmer denne organisasjonslæringen og hvordan en pedagogisk forankring kan bidra til å gi innhold og retning på en samlet pedagogisk innsats som er nødvendig for å sikre elever gode læringsbetingelser.

Vi har i kraft av våre roller som rektor og utviklingsleder et ønske om å lede skolen med et blikk mot fremtiden og i henhold til det samfunnsmandatet vi forvalter, slik at flere elever fullfører videregående opplæring med høyest mulig kompetanseoppnåelse. Vi skal utdanne dagens unge til aktive bidragsyttere i samfunnet. Ledelse av en pedagogisk virksomhet kan by på ulike utfordringer sammenlignet med ledelse av en produksjonsvirksomhet. Vi mener det å lede mennesker som arbeider med produksjon og økonomisk inntjening, fordrer en annen

referanseramme enn det som kreves for å lede mennesker som arbeider med å utvikle gode læringsbetingelser for andre mennesker. Betydningen av en felles referanseramme er også nedfelt i Stortingsmelding nr. 31 "Kvalitet i skolen" (Kunnskapsdepartementet 2008):

Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd (s. 44).

Hensikten med vår ledelsesstrategi er å skape en felles referanseramme som sikrer læring og utvikling av kvalitet på den skolen vi leder. Teamstruktur for å legge til rette for utviklingen av en felles kultur bygd på en pedagogisk forankring og et system for egenvurdering utgjør den felles referanserammen.

Vi er ledere av en virksomhet som er mål- og rammestyrte. Mål og rammer er gitt i statlige og fylkeskommunale styringsdokumenter som gir både politiske, administrative og juridiske føringer. Innenfor disse mål og rammer har den enkelte skoleleder stor handlingsfrihet. I Stortingsmelding nr. 31 "Kvalitet i skolen" (Kunnskapsdepartementet 2008) framgår det at den lokale handlingsfriheten som Kunnskapsløftet legger opp til, har ikke det lokale nivået tilstrekkelig kompetanse til å håndtere og at:

(...) støtten og veiledningen fra sentrale myndigheter ikke i tilstrekkelig grad har bidratt til den ønskede konkretisering, fortolkning og operasjonalisering av kjerneelementene i reformen i det skriftlige materialet hos skoleeierne og på skolene (s. 54).

Vi mener at noe av årsaken til at skolelederens kompetanse blir omtalt som utilstrekkelig, kan skyldes to ting. For det første har kjerneelementene en for generell karakter til at lærere uten videre kan operasjonalisere disse. Ledere kan ha undervurdert behovet for fortolkninger av det pedagogiske "hvorfor" og konkretisering av det didaktiske "hva". For det andre mener vi at det alltid er forbundet med utfordringer når endringer skal kommuniseres. Det gir ikke uten videre mentale modeller for hva intensjonene i Kunnskapsløftet innebærer. Vi mener derfor det er en viktig både for skoleeier og skoleledere å arbeide med konkretisering, fortolkning, og operasjonalisering av kjerneelementene i sentrale styringsdokumenter. Vi bør derfor utnytte handlingsrommet som er gitt i Akershus fylkeskommunes kvalitetsbeskrivelse, hvor skolens valgte pedagogiske forankring skal angi mål og rammer for opplæringen. Men det forutsetter samtidig at innholdet i forankringen er kjent av brukerne, nemlig ansatte, elever, foresatte og samarbeidspartnere. Vår skoles pedagogiske forankring er etter vår oppfatning med på å gi grunnlag for arbeid med elevers sosiale læring, fordi den tar utgangspunkt i de allmenne forventninger til individer i et samfunn som vi alle er en del av. Spørsmålet om en forpliktende pedagogisk forankring kan imidlertid for noen være kontroversiell. Det kan av

den enkelte lærer oppleves som en innblanding i egen profesjonell yrkesutøvelse. Selv om vi er klar over at en holdningsmessig forpliktelse kan utfordre den enkeltes autonomi kraftig, mener vi like fullt at den holdningsmessige forpliktelsen representerer en struktur uten å begrense autonomien ut over det som er normgivende for alle, fordi det er basert på de allment aksepterte forventningene til alle samfunnsborgere. Det er derfor viktig å skille mellom en felles pedagogisk forankring og individuelle didaktiske overveielser som kreves av den enkelte lærer. Dette mener vi kan være med på å gi elever gode læringsbetingelser.

Selv om vi opplever et uttalt fylkeskommunalt krav om å utvikle kvalitet på den videregående opplæringen, fokuserer lederavtalen mellom skoleeier og rektor hovedsakelig på mål uttrykt i kvantitative størrelser. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom kravet om at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring med høy kompetanseoppnåelse. Faren er at kvalitative mål i skolens formålsparagraf, generell del av læreplanen og prinsippene for opplæringen ikke får samme oppmerksomhet. Det er en tendens til at det målbare, det som kan uttrykkes i tall og prosenter, er det som blir selve målet for ledelsen av skolen. Det kan skje fordi det pedagogiske fokus etter vår mening er fraværende.

Vi skal i det følgende gi våre begrunnelser for tanker og ideer om hva vi ser som et nødvendig supplement til et overfokuserert byråkratisk aspekt når det gjelder ledelse av en skole. Vi ønsker her å poengtere at de erfaringene vi hittil har gjort med et sterkt fokus på kvantitative resultater i skolen, tyder på at forskjellen mellom å lede en produksjonsbedrift og en skole blir forsvinnende liten. Vi vil derfor peke på de utfordringer vi står overfor når pedagogikken og kvalitative mål settes i fokus i det som vi oppfatter som en politikerstyrt skole.

2.1 Pedagogisk forankring og holdningsstyring

Fylkestingspolitikere i Akershus har det forvaltningsmessige ansvaret for fylkets videregående skoler. Forvaltningen vektlegger utvikling av kvalitet. Som et ledd i dette arbeidet skal alle videregående skoler i fylket ha en pedagogisk forankring som angir mål og rammer for opplæringen, som ledelsen og lærerne bruker som grunnlag for sitt daglige arbeid og som elever og foresatte kjenner til. Den pedagogiske forankringen skal gi et grunnlag for å lede skolen på en måte som kan møte krav om kvalitet og fullføring i opplæringen.

Rektor på vår skole tok initiativ til å etablere en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk (vedlegg1). I samarbeid med arbeidstakerorganisasjonene ble det bestemt at det skulle gjennomføres et kompetanseutviklingsprogram for å gi ansatte

nødvendig innsikt i pedagogikken. På den måten skulle det etableres et nødvendig beslutningsgrunnlag om hvorvidt skolens pedagogiske forankring skulle ha referanse til konsekvenspedagogikk. Dette var en forutsetning for at referansen skulle bli et felleseie. Menneskeoppfatningen og synet på læring kommer til uttrykk i vår pedagogiske forankring. Den beskriver den holdningen som skal gi retning både for ledelse og lærere i det daglige arbeid med tilrettelegging for gode læringsbetingelser for skolens elever. For oss som ledere er det en utfordring å gi våre medarbeidere en opplevelse av å bli støttet i dette arbeidet. Det betyr ikke at alle skal tenke og handle likt, men alle skal fastholde en felles pedagogisk tenkning i møte med elever og læringsarbeid.

Vi mener at en ledelsesstrategi som vektlegger felles holdninger kan gi lærere støtte i arbeidet med å gi elever gode læringsbetingelser. Holdningene til mennesker og læring gitt i skolens pedagogisk forankring skal gi en felles kultur og retning på arbeidet med elevers læringsbetingelser. Dette er uttrykk for det vi kaller holdningsstyring, fordi det er med på å utvikle den enkeltes ansvarlighet. Holdningsstyring er ikke en ansvarlighet som styres utenfra og ovenfra av en skoleleder som igjen er styrt av politikere på nasjonalt og fylkeskommunalt forvaltningsnivå. Holdningsstyring innebærer at den enkelte medarbeider tar ansvar for at tilrettelegging av elevenes læringsbetingelser er i samsvar med skolens pedagogiske referanse. Det forutsetter at holdninger er et naturlig samtaleemne i skolens hverdag. Det bidrar til å fokusere på mellommenneskelige relasjoner og utvikle og fastholde et forpliktende arbeidsfellesskap. Holdningsstyring kan gi lærere støtte til å utnytte handlingsrommet i en politikerstyrt skolehverdag som blir stadig mer utsatt for krav om å nå kvantitative mål. Holdningsstyring fokuserer på den enkeltes ansvarlighet for å oppnå kvalitative mål som for eksempel gode læringsbetingelser for elever.

2.1.1 Kompetanseheving og implementering

I arbeidet med implementering av en pedagogisk forankring på vår skole, er det lagt ned betydelige ressurser på kompetanseheving av personalet. Om lag halve personalet har fått et innføringskurs i konsekvenspedagogikk med to ganger tre dagers kurs i Danmark under ledelse av Jens Bay. I en treårsperiode fra 2007 ble det arrangert et årlig studium i yrkespedagogisk utviklingsarbeid med vekt på konsekvenspedagogikk i et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Akershus, Bjertnes-, Kjelle- og Strømmen vgs. Alle de tre skolene har referanse til konsekvenspedagogikk. På vår skole har til sammen 30 medarbeidere i løpet av perioden deltatt på dette studiet. De samme skolene samarbeider nå om å arrangere introduksjonskurs i den pedagogiske referansen for nytilsatte medarbeidere med en

dagssamling i september og en i oktober. Siden 2008 har det vært arrangert årlige kurs i konsekvenspedagogisk veiledning under ledelse av Jens Bay. Rundt 30 medarbeidere har hittil deltatt på disse kursene. Tidligere deltakere på veiledningskurs blir invitert til to årlige oppfølgingssamlinger. Slik har vi lagt til rette for både en generell innføring i skolens pedagogiske forankring for alle medarbeidere, samtidig som enkelte får anledning til å fordype seg mer i det filosofiske grunnlaget i den pedagogiske referansen. Kompetanseheving er etter vår mening helt sentralt i arbeidet med å implementere en pedagogisk forankring for en skole. Det er gjennom kjennskap til referansen for den pedagogiske forankringen og den praktiske utøvelsen av den, at vi kan utvikle en holdningsstyring for utvikling av den enkelte lærers ansvarlighet for å legge til rette for gode læringsbetingelser.

Planleggingsdagene ved skolestart både i 2007 og 2008 ble brukt til arbeid med holdningsstyring. De enkelte team fikk utfordringen "Fra pedagogisk forankring til hverdagen i klasserom/verksted". De skulle arbeide med en konkretisering av hvordan teamet og den enkelte medarbeider kan bidra til å utvikle en kultur som skolens pedagogiske forankring er et uttrykk for. Teamene diskuterte hva de samlet og hver for seg kunne gjøre for at elevene skal merke en forskjell i forhold til:

- å oppleve et personlig ansvar
- å føle at skolen har fokus på dem
- å møte struktur og tydelige rammer fra første dag
- klare og forståelige holdninger og normer
- rask oppfølging ved fravær og manglende innleveringer av oppgaver

Hensikten med dette var å gi teamene og den enkelte lærer støtte i etableringen av en kultur for holdningsstyring. Dette er ikke et avsluttet arbeid. Undersøkelser i dette forskningsprosjektet vil kunne bidra med viktige funn og holdepunkter for å videreutvikle vår ledelsesstrategi for å støtte lærere i arbeid med elevenes læringsbetingelser

2.1.2 Holdningsstyring i praksis

Holdningsstyring krever en struktur som gir mulighet for tydelig ledelse og samtidig gir rom for en høy grad av medinnflytelse. I vårt arbeid med å lede skolen har vi utviklet en møtestruktur for å fremme en kultur for elevens faglige og sosiale læring som også kan bidra til medarbeideres refleksjon og gruppelæring. Det er et ukentlig 30 minutters møte med skolens ledelse, teamledere, rådgivere og veiledere, 1/29-møtet, og er den viktigste rammen for å sikre elevenes opplæring i tråd med skolens pedagogiske forankring. Hovedformålet med dette møtet er en sikring og styrking av medarbeidernes profesjonalitet. Dette er på mange

måter en forutsetning for at holdningsstyring skal fungere i praksis. Det er et forum der elevsaker behandles, og som sikrer at beslutninger som fattes er i samsvar med den pedagogiske forankringen. Det gir dessuten den enkelte medarbeider en god mulighet til å øke kompetansen og innsikten i det holdningsmessige grunnlaget i den pedagogiske forankringen. Møtet skal i tillegg sikre at medarbeiderne har en felles arena for reell medvirkning i forhold til videreutvikling av skolens pedagogikk.

I Stortingsmelding nr. 44 "Utdanningslinja" (Kunnskapsdepartementet 2009) står det i pkt.

2.3.1 om tett oppfølging av eleven:

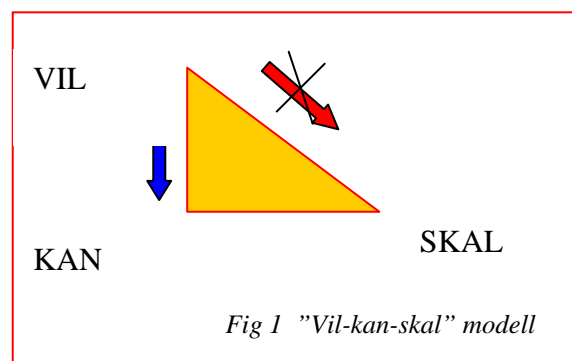
Når det oppstår bekymring rundt eleven av faglig eller sosial art, har kontaktlærer en nøkkelrolle. Kunnskapen om at faktorer som høyt fravær, svake ferdigheter og lav skoleinteresse er risikokjennetegn hos elever som ikke fullfører videregående opplæring, må brukes aktivt i forbyggingsarbeid (...) Det er derfor viktig at kontaktlæreren er kjent med de ulike faresignaler, og tar ansvar for at det reageres.

Vi har ansatt fire pedagogiske veiledere som skal bistå faglærere og kontaktlærere i tilrettelegging av gode læringsbetingelser for skolens elever. Faglærer eller kontaktlærer får et tydelig eierskap til elevsaker i sitt daglige arbeid med tilrettelegging av læringsbetingelser. De som eier saken bør eventuelt sammen med veileder legge dette fram på ½9-møtet. På vår skole er dette en helt sentral møtearena for de pedagogiske diskusjonene.

Vi mener det er viktig å skille mellom informasjon, pedagogiske problemstillinger, spørsmål og elevsaker. Dette fordi det har kommet kritiske bemerkninger om at ½9-møtet ikke gir rom for de gode diskusjonene. Det bør klargjøres at det er fullt mulig med pedagogiske diskusjoner innenfor rammen av et ½9-møte, men det er viktig å poengtere at dette er et møte som krever forberedelse, forpliktelse og engasjement fra alle deltakere.

Informasjon gis kort og presist om forhold som er av praktisk betydning for alle.

Pedagogiske problemstillinger handler om å diskutere eksisterende praksis og behov for endring. Primært bør diskusjonene være preget av "vil-kan-skal"-modellen. **Vil** er da *tesen*, det som vi gjerne vil gjøre eller endre på. **Kan** er *antitesen*, de begrensningene vi må ta hensyn til. **Skal** er *syntesen*, det er beslutningen. Her mener vi det er



viktig å følge en prosessplan, som prøves ut i praksis og blir vurdert for å kunne bli justert med en påfølgende ny plan osv.

Spørsmål om ulike sider ved den pedagogiske praksisen er viktig og bør stilles på en åpen og nysgjerrig måte. Utfordringen er å stille umiddelbare spørsmål, slik at omtanke, baktanke og mistanke ikke forstyrrer.

Elevsaker bør være drøftet med eleven og eller med medarbeidere i forkant av møtet. Eleven bør gjøres kjent med konklusjonen så fort som mulig etter møtet. Utfordringen er å framstille saker så presist at det blir mulig for andre å fange sammenhengen mellom elevers handlinger, de situasjoner handlingen skaper, den holdning situasjonen møtes med og valg av metode.

Metodene er handlinger som medarbeidere velger i en gitt situasjon, med formål om å vise eleven nye veier og handlemuligheter. Det handler rett og slett om, som i andre pedagogiske metoder, å vise den enkelte elev hvilke handlinger som er fornuftige og ufornuftige, aksepterte eller ikke aksepterte, sett i forhold til den sosiale virkelighet og de bærende samfunnsnormene.

Det som skiller konsekvenspedagogikken fra andre pedagogiske retninger er at det hele tiden er fokus på konkrete konsekvenser og en avvisning av enhver form for moralisering. I denne forbindelse er det viktig å merke seg at konsekvenspedagogikken ikke tilbyr en pedagogisk sannhet, men derimot pedagogiske holdninger. Derfor kaller vi den pedagogiske styringen for holdningsstyring. Konsekvenspedagogikken kan ikke ensrettes, fordi elevens forutsetninger er ulike og ingen situasjon er lik. Dette kan oppleves som et problem for lærere, fordi det ikke gir noen oppskrift. Det fordrer derimot at pedagogikken vises gjennom holdninger i konkrete situasjoner, og gjennom praksis som vokser fram mellom elev, lærer og arbeidsoppgave. Som Jens Bay sier, dette er ikke en "revolverpedagogikk" med ferdige løsninger som raskt kan brukes i ulike situasjoner.

Spørsmålet blir om vi som skoleledere kan etablere en ledelse av skolen med referanse til konsekvenspedagogikk, slik at lærere i ulike undervisningssituasjoner kan bruke den beskrevne holdningen som utgangspunkt i sitt møte med elever. Det er derfor interessant for oss å undersøke om vår ledelsesstrategi med en pedagogisk forankring som utfordrer lærere til å omsette holdning til handling, oppleves som støttende i arbeidet med å legge til rette for elevers læringsbetingelser. Det er også viktig å undersøke om det Jens Bay har skrevet og forelest om konsekvenspedagogikk kan gi oss svar på hvordan vi skal tydeliggjøre

sammenheng mellom holdningene i den pedagogiske referansen og elevenes læringsbetingelser.

Fordelen med vår pedagogiske forankring er at medarbeidere kan ha en felles referanse for arbeidet med tilrettelegging av gode læringsbetingelser. Det gir ikke oppskrifter, men peker på holdninger man fortrinnsvis bør vise ut fra det menneskesynet som kommer til uttrykk med referansen til konsekvenspedagogikk. Det "tvinger" fram diskusjoner om pedagogisk praksis. Faren er at enkelte kan bruke sin teoretiske forståelse på en måte som viser lite samsvar mellom ord og handling. De kan dermed framstå som om de har fortolkingsmakt og kneble diskusjonen. Det kan bidra til en elitetenking, at noen tror de er ekspert uten at andre nødvendigvis har gitt dem nødvendig legitimitet. Referansen kan binde folk sammen i gode diskusjoner, men kan på den andre siden føre til selvoppnevnte eksperter. Dette utfordrer oss som ledere i utøvelse av ledelse, fordi vi må fastholde holdningene i den pedagogiske forankringen samtidig som vi må invitere alle til å delta i diskusjonene og stimulere til nødvendig kritisk refleksjon. På den måten kan ledelsesstrategien videreutvikles. Det er derfor viktig for oss å undersøke relevant teori som kan gjøre oss bedre i stand til å skape en organisasjonsstruktur som fremmer diskusjon og samhandling.

2.2 Organisasjonsstruktur og teamorganisering

Det er en ledelsesutfordring å etablere en hensiktsmessig organisasjonsstruktur og møtestruktur som fremmer en kultur for pedagogikk og holdningsstyring. Som skoleledere har vi arbeidet for å etablere en struktur som kan gi gode rammer for holdningsstyring på alle nivåer i organisasjonen, for skoleledelse, klasseledelse og selvledelse. Denne ledelsen skal være preget av holdningene i skolens pedagogiske forankring. Holdningsstyring krever en struktur som gir mulighet for tydelig ledelse og samtidig gir rom for en høy grad av medinnflytelse. Vi tror teamorganisering kan være med på å utvikle oss som ansvarlige skoleledere og medarbeidere i arbeidet med elevenes læringsbetingelser.

2.2.1 Teamorganisering i praksis

Rektor har vært involvert i hele prosessen med planlegging, gjennomføring og evaluering av skolens omorganisering fra en hierarkisk struktur til teamorganisering. Det er en organisasjonsform som utgjør den andre søylen i vår ledelsesstrategi for å støtte lærere i arbeidet med å utvikle gode læringsbetingelser. Organisasjonsutviklingen er basert på en forestilling om at teamorganisering kan gi nødvendige strukturelle rammer for å utvikle en kultur for pedagogisk ledelse som vi omtaler som holdningsstyring. Skolens struktur skal

underbygge en kultur der den enkelte medarbeider opplever seg selv først og fremst som en del av fellesskapet ”ansatte på Strømmen videregående skole”, og samtidig opplever seg forpliktet til holdningene i den pedagogiske forankringen. Dette er en strategi for å støtte teamene og dermed den enkelte lærer innenfor rammen av de holdningene som er gitt av skolens pedagogiske forankring.

I forbindelse med prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon” tok vi initiativ til en revitalisering av teammandatet. På en halv planleggingsdag fikk hvert team arbeide med å konkretisere den enkeltes ansvarsområder og definere oppgavefordeling innenfor fire områder. Disse var personaloppfølging og pedagogikk, personalressurs og kompetanse, økonomi, samt service, drift og vedlikehold. Dette ble etter hvert omtalt som A-modellen, fordi den enkelte oppgave ble tildelt stor eller liten A etter som man hadde hovedansvar eller støtteansvar for oppgaven.

For å evaluere effekten av forsøket på å revitalisere teammodellen, gjennomførte vi ”Glansbildeundersøkelsen” i januar 2008. Det er en skolebasert vurderingsmetodikk utviklet av Utdanningsdirektoratet, som går ut på at skolens ansatte er med på å tegne et glansbilde av hva som er god pedagogisk praksis innenfor et valgt område. Glansbildet brukes til å utforme et påstandsskjema der ansatte blir spurt om å rangere viktigheten av påstandene. Deretter vurderer den enkelte medarbeider hvorvidt påstandene stemmer overens med skolens praksis. En ekstern vurderingsgruppe gjennomgår resultatet, samt annen viktig dokumentasjon rundt skolens virksomhet. Deretter blir representanter for ledelse, lærere og elever intervjuet i løpet av to dager. Den tredje dagen blir det skrevet en rapport og resultatet legges fram for hele personalet den fjerde dagen. Denne intensive vurderingsuken baseres på en metodikk som involverer alle ansatte i både beskrivelsen av en ønsket situasjon og vurderingen av hvorvidt virkeligheten stemmer med ønskebildet. Dette er etter vår mening et godt eksempel på en sirkulær evalueringskultur. Det står i motsetning til av spørreundersøkelser, der resultater i tall, prosent og grafer ofte gir en lineær evalueringskultur. Det er derfor viktig for oss å spørre lærerne hvordan de opplever bruken av pålagte spørreundersøkelser slik at de kan benyttes på en måte som fører til mer læring og utvikling i organisasjonen.

”Glansbildeundersøkelsen” understrekte behovet for en tydeligere organisasjonsstruktur. ”Daglig drift på skinner vil frigjøre tid til utviklingsarbeid” (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 13), var et typisk utsagn som illustrerer at system for drift og utvikling pekte seg tydelig ut som et forbedringsområde. Flere uttrykte misnøye med A-modellen, fordi administrative

oppgaver ble lagt til teamet uten medfølgende ressurser. Rektor tok ledelsesgrep for å møte de utfordringene som undersøkelsen synliggjorde. I august 2008 ble det derfor ansatt en assisterende rektor, med et klart mandat til justering og forbedring av organisasjonsstrukturen og system for daglig drift. Det ble dessuten ansatt teamledere. Hovedoppgaven skulle være å få teamet til å fungere som et team og ha fokus på skolens pedagogiske forankring. Det er derfor av interesse for oss å spørre lærerne om hva de opplever som mest støttende, selvstyrte team eller team med teamleder.

Minste byggestein i vår organisasjon er et basisteam rundt enkelteleven. Basisteam ledes av kontaktlærer og er arena for samordning av pedagogisk innsats. Teammedlemmer er alle lærere som underviser klassen. Parallelt tilhører lærere et fagteam, en arena for fagdidaktiske drøftinger. Teamledere er ansvarlig for fagteamet og deltar i ukentlige møter med ledelsen. Fagteamene er organisert rundt utdanningsprogram og fellesfaglærere er et eget team med en teamkoordinator. Fellesfagteamet er delt opp i team for filologer, realfagslærere og kroppsøvingslærere med en egen fagansvarlig. Fagteamene er store og har derfor på eget initiativ delt opp i team for programområder, men uten en formell fagansvarlig. Dette kaller de småteam. Skolen har dessuten et team for administrativt personale og driftsansatte som tilhører assisterende rektors stab. Skolehelsetjeneste, rådgivere og miljøarbeider er en stabsfunksjon for utviklingsleder. Rektor, assisterende rektor og utviklingsleder utgjør et team for strategisk ledelse. Det er av interesse for oss å vite om lærere opplever mest støtte i basisteam eller fagteam når de skal tilrettelegge for læringsbetingelser for sine elever.

Rektor kan binde en viss del av læreres totale arbeidstid til møter på skolen. På vår skole har bundet møtetid vært holdt til et minimum. Begrunnelsen er at møter skal oppleves som nødvendige og effektive og ikke i byråkratisk tradisjon avholdes for møtets skyld. I forlengelsen av ½9-møtet som vi omtalte tidligere, er det et ukentlig ledelsesmøte der teamledere møter skolens ledelse og rådgivere for å ha fokus på administrative saker. Det er timeplanlagt rom for ukentlige møter i fagteam. Der møtes hele fagteamet eller småteamene etter eget behov. Det er også timeplanlagt møter i basisteam annenhver uke. Møtet ledes av kontaktlærer, og alle lærere som underviser i en klasse deltar. En gang i måneden møtes hele personalet til et orienteringsmøte om aktuelle tema som skal bidra til utvikling av kvalitet i tilrettelegging av elevers læringsbetingelser. Dette møtet planlegges sammen med teamledere og ledes av skolens strategiske ledelse. Det er en utfordrende lederoppgave å utvikle møtearenaer som blir brukt til læring. Store personalmøter er etter vår mening best egnet til å gi informasjon en vei og lite egnet til refleksjon og læring. Slike møter er derfor redusert til et

minimum. Det legges derfor ofte opp til at noe av møtetiden blir brukt i fagteam til arbeid med aktuelle problemstillinger fra personalmøtet. Om de skisserte møtearenaene oppleves som støttende, er det bare deltakerne som kan svare på. Vi ønsker derfor å undersøke om lærere opplever skolens møtestruktur som hensiktsmessige og støttende i arbeidet med elevenes læringsbetingelser.

For å møte krav i sentrale styringsdokumenter er ansatte i skolen stadig mer avhengig av hverandre for å løse oppgavene, men dette forutsetter en nærhet i relasjoner mellom medarbeidere. Vi mener en hensiktsmessig organisasjonsstruktur er en nødvendig del av en ledelsesstrategi. Vi tror at en teamorganisert skole med en hensiktsmessig møtestruktur, kan legge grunnlag for å utvikle gode relasjoner og gi rom for å dele på arbeidsoppgaver ved å utnytte den enkeltes preferanser. Vi tror derfor at medarbeidere organisert i team lettere kan utvikle og kvalitetssikre gode læringsbetingelser for sine elever. Vi ønsker også å undersøke organisasjonsteori og litteratur om teamorganisering for å utvide vår forståelse av fordeler og ulemper ved teamorganisering kontra en mer hierarkisk organisasjonsmodell. Vi har erfart at det ikke er like lett for alle å inngå i et forpliktende teamsamarbeid. Teamorganisering kan oppfattes av lærere som en trussel mot autonomi og dermed fremme privatpraktisering. Hvis teamarbeid ikke fører til en opplevelse av at oppgaver løses på en bedre måte, vil det være mindre vilje til å investere tid og energi i teamet. Det er derfor viktig for oss å undersøke relevant litteratur som kan gi oss innsikt i hvordan team kan øke sin effektivitet og sitt prestasjonsnivå for å utvikle kvaliteten på samhandlingen.

Formålet med teamorganisering er å kunne gi lærere støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene. Det er derfor interessant for oss som skoleledere å undersøke om vi kan utvikle en strukturell ramme som fremmer en kultur for holdningsstyring på alle nivåer i organisasjonen. Dette er noe av det vi vil spørre lærerne om i vårt forskningsprosjekt.

2.3 Egenvurdering

Ved siden av pedagogisk forankring og teamorganisering, er egenvurdering en av de tre søylene i vår ledelsesstrategi. CAF er et ledelsesverktøy for utvikling av kvalitet i offentlig sektor. Skolen har sammen med Nord Trøndelag fylkeskommune deltatt i et prosjekt for å tilpasse CAF til bruk i skolen. Evalueringen angir organisasjonens styrke, forbedringsområder og forslag til tiltak i en systematisk modell for utvikling. Første fase er planleggingsfasen, der man må utarbeide en konkret beskrivelse av ønsket kvalitet på de ulike arbeidsprosessene.

Deretter skal man utføre arbeidet, som også innebærer å motivere, informere og skolere for å gjennomføre tiltak. I vurderingsfasen skal man måle om reell praksis er i samsvar med planlagt praksis. Til sist skal man korrigere og justere praksis som avviker fra den kvalitet som er planlagt. Har man vært gjennom alle de fire fasene i denne kvalitetssirkelen, har man vært gjennom kjernefasene i en kvalitetsutviklingsprosess.

Dette samsvarer med trinnene i en kvalitetsutviklingsprosess kalt Demings sirkel, se figur 2 nedenfor, som vi skal sette inn i en organisasjonsteoretisk ramme i neste kapittel. Målet er at organisasjonens kvalitet øker etter en slik runde.

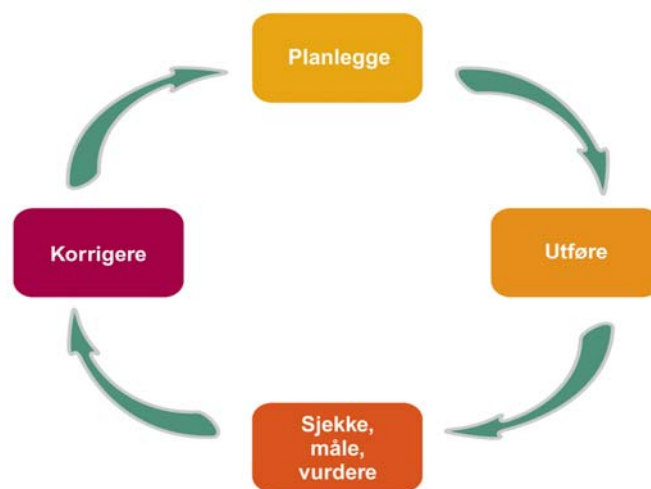


Fig. 2 Demings sirkel

2.3.1 Egenvurdering i praksis

Vår skole fikk som sagt anledning til å delta i et prosjekt for å tilpasse CAF som kvalitetsutviklingsverktøy i skoleverket. Dette varte fra 2006 til 2008. En egenvurderingsgruppe sammensatt av både ledelse og lærere fikk dermed en grundig opplæring i bruk av verktøyet. Det har siden vært en gradvis utskifting av deltagere, for å sikre både en spredning av kompetanse og kontinuitet i arbeidet. Det kan likevel være grunn til å tro at sammensetningen av CAF-gruppa ved vår skole er blitt for topptung, fordi ledelsen er overrepresentert i forhold til lærere. Andre ansatte og tillitsvalgte er ikke representert. For å vinne kunnskap om optimal sammensetning av CAF-gruppa ønsker vi å undersøke beskrivelser CAF som et egenvurderingsverktøy for utvikling av kvalitet.

Gjennom en systematisk analyse av egen virksomhet, kan vi beskrive skolens sterke sider, analysere problemstillinger og identifisere forbedringsområder. Dette er viktige forutsetninger for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Krav til dokumentasjon av alle fasene i en CAF-evaluering forhindrer synsing. Resultat av ulike pålagte brukerundersøkelser inngår som

slik dokumentasjon i evalueringen. En CAF-evaluering mener vi gir grunnlag for å vurdere virkemidler som kan gi kapasitet for å skape det resultatet skolen virkelig ønsker. Bruk av kvalitetssirkelen kan gi både ledelse og medarbeidere nye og utfordrende mønstre for tenkning, frigjøre den kollektive innsatsen og gi medarbeidere anledning til å lære hvordan de skal lære sammen. Dette er viktige forutsetninger for å gjøre skolen handlingsdyktig og lærende. Dette mener vi samsvarer med Peter Senges definisjon av en lærende organisasjon (i Morgan, 2004). Vi ønsker å undersøke relevant litteratur om utvikling av mer og bedre læring i organisasjonen kan støtte lærerne i arbeidet med tilrettelegging av gode læringsbetingelser for sine elever.

Vi mener selve evalueringen kan være en god metode for å styrke skolen som lærende organisasjon. Det er imidlertid vår erfaring at det er både tidkrevende og utfordrende å beskrive og systematisk gjennomføre de fire fasene i den beskrevne kvalitetssirkelen i praksis. Skoleeier er pålagt å ha et forsvarlig system for oppfylling av krav i lov og rammeverk. Alle skoler har en form for virksomhetsplan som på et tidspunkt vurderes basert på mer eller mindre formelle undersøkelser eller uformell synsing.

§ 2-1 i forskrift til opplæringsloven hjemler skolebasert vurdering:

Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.

Vi har registrert at det foregår en diskusjonen om hvor egnet CAF-modellen er til å arbeide med å vurdere og forbedre kvalitet i skolen. Vi mener at det er en fare for at man kan bli for opptatt av modellen som modell. Vi er klar over at mange mener CAF er for intuitiv og ønsker en mer instrumentell risikostyring. CAF-modellen kan etter vår mening brukes både instrumentelt og intuitivt. Det avgjørende er hvorvidt den anvendes som instrument for stikkprøver og kontroll av ferdig produkt, eller som underveisvurdering i utvikling av kvalitet. Det er derfor helt nødvendig at vi som ledere evner å kommunisere formålet med CAF-modellen, slik at de ansatte kan oppleve egenvurdering som en støtte for eget arbeid. Vi påpeker igjen at vår holdning er at skoler ikke kan styres med kvalitetsutviklingsmodeller alene, det må suppleres med en tydelig og kommunisert pedagogisk forankring som gir retning og en organisasjonsstruktur som sikrer demokrati og medinnflytelse.

Med de reservasjoner vi har redegjort for, mener vi CAF kan være en velegnet metode for egenvurdering og refleksjon. Gjennom en systematisk analyse av egen virksomhet kan vi beskrive skolens sterke sider, analysere problemstillinger og identifisere forbedringsområder. Egenvurderingen brukes som en del av vår ledelsesstrategi og gir oss anledning til å reflektere over vår egen praksis som skoleledere i den dialektiske ”vil-kan-skal”-modellen (figur 1):

- Hva **vil** vi med vår ledelse av skolen?
- Hva er begrensningene for det vi som skoleledere **kan** utføre?
- Hva **skal** være våre satsingsområder i ledelsen av skolen?

På Strømmen videregående skole ivaretas strategisk ledelse av rektor, assisterende rektor og utviklingsleder. Strategisk ledelse utformet i 2010 en femårsplan for utvikling av kvalitet etter ”vil- kan-skal” modellen, se figur 1 i pkt. 2.1.2. Planen er en konkretisering av en strategi for utvikling av et opplæringstilbud som vi mener kan gi elever gode læringsbetingelser. I planen presiserer vi ønsket om å fortsette å utvikle en struktur som understøtter en kultur der kritisk refleksjon over egen praksis er grunnlaget for justeringer og endringer. Vi mener det er viktig at en ledelsesstrategi ikke er fundert på ”synsinger”, ”kriseløsninger” eller ”gode ideer”, men er et resultat av en samlet egenvurdering. Det bør ikke være bare en evaluering av om vi som ledere gjør tingene riktig, men også om vi gjør de riktige tingene. Det forstår vi som det Argyris og Schön kaller dobbeltkretslæring (i Morgan 2004). Vi ønsker å utforske dette begrepet nærmere for å undersøke om det kan bidra til nye perspektiver på vår ledelsesstrategi.

På vår skole har vi valgt å gjennomføre en årlig evaluering lagt til vårhalvåret. Evalueringsrapporten legges fram både på teamledermøte og møte med tillitsvalgte. Det er likevel usikkert om dette er en tilfredsstillende struktur for å sikre opplevelse av medinnflytelse. Vi har erfart at det er utfordrende å følge opp resultater fra CAF-evalueringen. Faren er at for mange identifiserte forbedringsområder iverksettes samtidig. Det kan føre til problemer med å forankre arbeidet med satsingsområder hos personalet og dermed mangel på forståelse av nødvendigheten av utviklingsarbeidet. Selvtilfredshet kan være en barriere for utvikling. Vi ønsker å undersøke relevant litteratur for å se om teamorganisering er egnet som strukturell ramme for en systematisk egenvurdering.

Vi ser det som utfordrende å legge opp til en egenvurdering som bidrar til en sirkulær evalueringkultur som igjen fører til læring og forbedring av skolens virksomhet. Det er viktig å unngå at CAF oppleves som et uforståelig instrument som medarbeidere verken er involvert

i, eller skjønner hensikten med. Det er viktig for oss at lærere opplever at resultatene fra egenvurdering ikke bare er en pålagt instrumentell øvelse. Vi ser det som en viktig lederoppgave å legge til rette for at egenvurdering skal oppleves som støttende for lærere som skal utvikle gode læringsbetingelser for sine elever. Det krever at resultater av undersøkelser tilbakeføres på en måte som fører til refleksjon, læring og nødvendige justeringer eller forbedringer. Det er derfor interessant for oss å spørre lærerne om hvorvidt de oppfatter at vi som skoleledere legger til rette for en struktur for egenvurdering som sikrer en sirkulær evalueringskultur.

2.4 Hvorfor er vårt prosjekt viktig? - et overblikk

Overgangen til et nytt århundre er samfunnet i utvikling fra en autoritær til en autoritativ tid. Mennesket er på søken etter holdninger eller verdier som kan gi oversikt i en tid som utvikler seg i en stadig mer individualistisk retning. Dette gir økte krav om synlig ledelse og dokumentasjon av resultater. I en undersøkelse blant 608 lærere på yrkesfaglige skoler i Danmark, gikk det fram at nesten halvparten av de spurte har vurdert å skifte jobb på grunn av dårlig ledelse (27 %) og stress (19 %) og bare 2 % oppgir elever som årsak (Bay i forelesning 2007). Det gir grunn til å tro at dagens unge ikke er den store utfordringen. Dårlig ledelse av mennesker som arbeider med mennesker er derimot en utfordring, Det kan være stressende for den enkelte lærer. Vi mener det er en svak tradisjon for pedagogisk ledelse i skolen, den må skapes.

I en holdningsstyrt virksomhet er det vår ledelsesoppgave å legge til rette for en refleksjon rundt hva virksomheten vil med skolen. Lederen bør redusere usikkerhet ved å synliggjøre systemverdenens normer, regler og vilkår. Dette må sammenholdes med en analyse av hva virksomheten kan, hvilket handlingsrom som finnes innenfor eksisterende rammer, ressurser og kapasitet. Fokus bør ikke være så mye problematiserende som problemorientert og problemløsende. Pedagogikkens mål er selvbestemmelse. En pedagogisk leder bør derfor legge til rette for at beslutninger om hva skolen skal, fattes på grunnlag av hva virksomheten kan, og ikke går direkte fra det vi som ledere vil, til det vi som ledere skal. "Vil-kan-skal"-modellen (figur 1 i pkt 2.1.2) kan også være en illustrasjon på forholdet mellom strategisk ledelse og driftsledelse. Det lederen vil eller har som visjon og mål for skolen, står i et motsetningsforhold til det som er mulig å få til innenfor gitte rammer. Vår lederoppgave blir å ta beslutninger om hva skolen skal. Vi ønsker å undersøke litteratur for å utvide vårt

perspektiv på pedagogisk ledelse. Vi har funnet Habermas sin teori om livsverden og system (i Morgan 2004) som relevant og interessant for denne sammenhengen.

I et moderne individualistisk samfunn der sedvane og regler ikke lenger er tydelige, mener vi pedagogisk ledere bør begrunne beslutninger ut fra en konkretisering av holdninger som den pedagogiske forankring er uttrykk for. Skolens ledelse bør fastholde en holdningsstyring gjennom en felles pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikken. Det er viktig å være beslutningskompetent og etablere tydelige strukturer gjennom teamorganisering. Pedagogiske ledere bør også være bevisst på beslutningspremissene. Et system for egenvurdering er nødvendig for å samle kunnskap om virksomheten som grunnlag for refleksjon og læring. Dette er viktige premisser for å treffe beslutninger om nødvendige justeringer og forbedringer. Vi er imidlertid oppmerksomme på betydningen av at denne strukturen oppleves som støttende og ikke som ”angiveri” for å innskrenke læreres handlingsrom. Da kan struktur bidra til å redusere usikkerhet i organisasjonen og frigjøre medarbeiderressurser.

Etter vår mening finnes ledelsesutfordringen vi nå står overfor på Strømmen vgs, i spenningsforholdet mellom medarbeideres ønske om autonomi og samtidig et ønske om struktur og tydelig ledelse. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke om vi kan kombinere en synlig lederrolle med holdningsstyring som kan styrke den enkelte medarbeiders selvledelse og samtidig fastholde vår egen tydelige lederrolle.

2.5 Hva ønsker vi å få til? - et blick på framtiden

Pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering, de tre søylene i vår ledelsesstrategi, danner fundamentet i vår holdningsstyring. I møtet med praksis har dette gitt oss en teori om hvordan ledelse kan praktiseres for å møte krav i statlig og fylkeskommunalt rammeverk. Skolen skal legge til rette for gode læringsbetingelser som fører til at flere ungdommer opplever opplæringen som meningsfull og relevant slik at de kan fullføre og bestå med høy kompetanseoppnåelse.

Formålet med vårt prosjekt er å forbedre egen ledelsespraksis. ”Glansbildeundersøkelsen” viste medarbeideres uttalte behov for en tydeligere struktur. I vår utøvelse av ledelse innenfor rammen av en strammere struktur, har vi erfart barrierer som innebærer at medarbeidere ikke ønsker å forholde seg til denne strukturen dersom dette betyr en innskrenking av egen autonomi. I en kronikk i Aftenposten (12.03.10) blir det referert til et arbeid av skoleforsker

Ivor Goodson som kan illustrere denne barrieren. Han evaluerte skolevesenet i USA sitt forsøk med å stramme inn strukturen for å få bukt med udugelige lærere. Evalueringen viste at stram struktur førte til at de dyktige lærerne forsvant. Vi ønsker å utvikle vår lederrolle i forholdet mellom struktur og holdninger som gjør det mulig å kombinere tydelig ledelse med høy medinnflytelse. Vi ønsker å undersøke om hvordan vi som skoleledere kan utøve en strategisk ledelse preget av en definert pedagogisk forankring, evalueringsform og struktur, balansert mot læreres opplevelse av medvirkning i deres arbeid med å gi elever gode læringsbetingelser.

2.6 Erfaring fra prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon”

Innledningsvis nevnte vi at skolen har deltatt i to statlige satsinger. Dette har vært utviklingsleders ansvarsområde. Arbeidet besto i å lede prosjektene og være ansvarlig for strategi og planleggingsprosess sammen med rektor, andre medarbeidere og samarbeidspartnere. Fra vår side var prosjektets hensikt å samordne innsats og virkemidler til en helhetlig satsing for at elevene skulle få gode læringsbetingelser for å fullføre og bestå videregående opplæring. Uttrykk for kvalitet på skolens kjernevirksomhet, mener vi er tilrettelegging av gode læringsbetingelser for elever. For å belyse forholdet mellom kvantitative og kvalitative mål, ønsker vi å bruke erfaring fra prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon”. Selve tittelen på prosjektet kan forstås som et kvantitativt mål som ikke uten videre, men muligens, kan forstås som et uttrykk for en byråkratisk styring. I alle fall ble dette overskriften på en satsing som handler om at flere unge skal fullføre og bestå videregående opplæring uten at det knyttes til hva en lærende organisasjon bør bestå av.

Arbeid med prosjektet førte ikke til at vår skole nådde de kvantitative målene. Det førte verken til at færre elever sluttet, eller at færre elever fikk strykkarakter. Vi mener imidlertid at den kvalitative effekten av prosjektet, som vanskelig lar seg måle, var av stor betydning for læreres arbeid med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever. Da prosjektet startet, kunne enkelte læreres utsagn tolkes som en holdning som uttrykte likegyldighet til hvorvidt eleven gjennomførte opplæringen. I løpet av prosjektet merket vi oss at det skjedde en betydelig holdningsendring i store deler av personalet. Eksempel på utsagn fra enkeltlærere kan illustrere dette: ”Jeg har mistet nattesøvn av bekymring for hvordan jeg skal bidra til at denne eleven fullfører”. Implementering av en felles pedagogisk forankring ble gjennomført i løpet av prosjektperioden. Ved starten av prosjektet ble det gjennomført en ståstedsanalyse

som ble sammenlignet med resultat av spørreundersøkelser og ”Glansbildeundersøkelsen” underveis i prosjektet. Disse undersøkelsene viste en positiv utvikling på spørsmål som angikk en felles retning på ledelse og organisasjon. Analyse av resultatene viste at det var flere som mente at medarbeidere og ledelse deler oppfatning av skolens hovedoppgave. Vi mener at vår strategi for arbeid med en pedagogisk forankring, ga forventede resultater. Det var tett oppfølging av elever og fokus på sosial læring som understøttelse av faglig læring. Implementering av en pedagogisk forankring så ut til å ha gitt skolen en felles retning. Det ble mer drøfting av elevenes læringsbetingelser.

En sammenligning av organisasjonsanalysen ved oppstart av prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon” i 2006 og organisasjonsanalysen ved avslutningen av prosjektet i 2008, viste at det er blitt mer vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med skolens ledelse. Flere var enige i at medarbeidere og ledelse deler oppfatning av skolens hovedoppgave. Dette tar vi som et uttrykk for at arbeidet med implementering av skolens pedagogiske forankring og holdningsstyring har hatt effekt.

Organisasjonsanalysen viste imidlertid at det var flere som mente at hyppige endringer hadde ført til reformtretthet. I pkt. 2.3.1 pekte vi på faren ved at for mange identifiserte forbedringsområder iverksettes samtidig. Det kan føre til vansker med god nok forankring i personalet og at lærerne ikke opplever tilstrekkelig grad av medvirkning. Dermed oppstår mangel på forståelse for utviklingsarbeidet og dermed viljen til å ville engasjere seg. Som skoleledere retter vi nå derfor oppmerksomheten mot en konsolidering av årelang satsing på utviklingsarbeid. Vi ønsker imidlertid å fortsette videreutvikling av vår ledelsesstrategi. Vi ønsker å fortsette arbeidet med implementering av skolens pedagogisk forankring, videreutvikle teamstrukturen og et system for egenvurdering. Målet er at både skoleledelse, klasseledelse og selvledelse i større grad skal preges av en holdningsstyring og bidra til gode læringsbetingelser for våre elever. Det er derfor viktig for oss å undersøke hvordan vi som skoleledere kan kombinere en synlig lederrolle med holdningsstyring for at lærere skal oppleve støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever.

I dette kapitlet har vi gitt en framstilling av eget ståsted og egne ledelseserfaringer. Dette beskriver vår praksisteori. Den innebærer at ledelse og medarbeidere samarbeider i team om å bruke pedagogisk forankring og egenvurdering som grunnlag for det daglige arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for skolens elever. Dette er grunnlaget for valg av

litteratur og teori som kan belyse vår problemstilling. I det neste kapitlet skal vi derfor undersøke hva organisasjonsteori kan lære oss om vår ledelsesstrategi.

3. Organisasjonsteori og ledelsesstrategi

I dette kapitlet skal vi undersøke hva slags perspektiver generell organisasjonsteori kan gi på vår ledelsesstrategi. Vår strategi vektlegger pedagogisk forankring, et vurderingssystem som sikrer kontinuerlig vurdering og teamorganisering. En strategi for ledelse av en videregående skole mener vi bør vektlegge en balanse mellom tydelige strukturelle rammer og rom for den enkelte lærers autonomi og medvirkning. Ingen skoleleder kan bare være visjonær og kun fastholde en pedagogisk forankring, men må også forholde seg til en organisasjon. Skolen som organisasjon består av enkeltmennesker, og det er en vesentlig lederoppgave å legge til rette for en positiv samhandling mellom disse menneskene. Vi mener team kan være en mulig organisasjonsform for å samordne innsats mot å skape gode læringsbetingelser for elever.

Det meste sentrale målet i skolen er å utforme gode lærings situasjoner for elevene, mens et vesentlig mål for skolen er å realisere dette målet i lys av samfunnets intensjoner for skolen. (Lillejord 2006, s.163)

Norsk skole står overfor vesentlige utfordringer når det gjelder å realisere samfunnets intensjoner for skolen, både når det gjelder faglig kunnskapsnivå, sosial utjevning og frafall i den 13-årige grunnopplæringen. For å møte disse utfordringene har den statlige styringen av skolen blitt påvirket av internasjonale trender for offentlig forvaltning som legger økende vekt på det lokale ansvaret. Dette gir i sin tur et økende behov for sentral kontroll gjennom ulike instrumenter for kvalitetsvurdering slik vi nevnte innledningsvis. Kommuner og fylkeskommuner blir ansvarliggjorte som skoleeiere, samtidig som det forventes at skolene skal nå nasjonale og lokale mål ved å utvikle seg som lærende organisasjoner (Roald 2010). Skoleeier forventer at skoleledere gjør jobben sin i tråd med sentrale lover og rammer, samtidig som det forventes høy resultatoppnåelse på hver enkelt skole.

Skoleleder kan vanskelig løse denne oppgaven alene. Det krever tilslutning også fra skolens ansatte, elever og foresatte. Sammenlignet med en leder i en produksjonsbedrift med klart definerte og konkrete produksjonsmål, tror vi at en skoleleders strategi er mer avhengig av den tilslutning som kan oppnås gjennom de tre søylene pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering på alle nivå i organisasjonen. Teamorganisering gir strukturelle rammer for samordnet innsats, pedagogisk forankring gir innsatsen retning, og egenvurdering kan vurdere om innsatsen fører i ønsket retning. På den måten mener vi skolen

kan lære av erfaringer for å planlegge forbedring av elevers læringsbetingelser. I dette kapitlet skal vi derfor undersøke om organisasjonsteori i utvalgt litteratur kan utvide perspektivet på vår ledelsesstrategi, og peke på behov for nødvendige justeringer for å forbedre vår praksis som skoleledere.

3.1 Organisasjonsbilder

Vi mener at organisasjonsteorier kan gi viktige perspektiver på organisasjonsutvikling og ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. Det kan gi innsikt i organisasjonsmessige barrierer og muligheter for læring og utvikling i en organisasjon. I dette avsnittet benytter vi oss av G. Morgan (2004) sin framstilling av organisasjonsteori i organisasjonsbilder for å fokusere på ulike dimensjoner ved ledelse. Vi vil bruke disse bildene til å skaffe oss en dypere forståelse for skolen som organisasjon og hvordan den bør ledes for å gi lærere støtte i arbeidet med å gi sine elever gode læringsbetingelser. Vi vil presentere bildene relatert til utfordringer i vår tredelte strategi.

Morgan hevder at ledere som vil oppnå resultater må lære seg kunsten å forstå, eller lese de situasjonene de møter og som de skal prøve å styre. Dette utvikles i det han kaller en intuitiv prosess i kombinasjonen av erfaring og personlige egenskaper (Morgan 2004, s. 13).

Oppfatningen om at gode ledere er utstyrt med karisma eller en slags magisk evne, viser seg ved nærmere undersøkelser ikke å stemme. Godt lederskap har lite å gjøre med mystikk, men mye å gjøre med erfaring oppnådd gjennom å lese situasjoner og å treffe valg av hensiktsmessige handlingsalternativer. Effektive ledere er preget av åpenhet og fleksibilitet, skyr raske vurderinger og søker ny innsikt ved å nærme seg en sak fra ulike vinkler. Morgan hevder videre at alle teorier om organisasjon og ledelse bygger indirekte på bilder eller metaforer. Metaforer rammer inn vår forståelse, men det kan også være begrensende. Som eksempel bruker han "Mannen er en løve" som inviterer oss til å se etter likheter som mot og styrke, men kan også hemme oss i å se forskjeller som mangel på pels og fire ben (Morgan 2004, s. 15). Selv om metaforer kan være både mangelfulle, forutinntatte og selvmotsigende, kan de bidra til å utvide perspektivet, se ting fra nye vinkler og å forstå teori.

Pedagogisk forankring kan metaforisk sett gi oss brillen til å lese situasjoner for å treffe hensiktsmessige valg. Men vi er klar over at de samme brillene også kan hemme oss i å se forbedringsmuligheter. Åpenhet for perspektivutvidelse mener vi er viktig for å kunne videreutvikle en ledelsesstrategi. Ved å være en del av et lederteam, får vi hjelp til å se saken fra ulike vinkler. Et system for egenvurdering og en bevisst sirkulær evalueringskultur

motvirker raske vurderinger. Selv om vi tror en ledelsesstrategi langt på vei kan bidra til å oppnå resultater, er det likevel grunn til å spørre seg om det alene er tilstrekkelig for at ledelsesaktiviteten skal bli en intuitiv prosess. En ledelsesstrategi alene kan ikke erstatte erfaring og personlige egenskaper.

Morgan opererer med fire hovedretninger innenfor organisasjonsteori. Det er klassisk organisasjonsteori knyttet til et mekanistisk, teknologisk grunnsyn, systemteori som har et biologisk økologisk perspektiv, organisasjon som kultur eller politisk system med utgangspunkt i hermeneutisk og kritisk perspektiv og til slutt organisasjonen som en lære- og endringsprosess med en kombinasjon av et teknologisk, humanistisk og kritisk perspektiv. Han hevder at det ikke fins riktige eller gale ledelsesteorier og peker på det paradoksale at en teori kan belyse viktige sider ved en lederoppgave, mens den samtidig legger andre vesentlige sider i skyggen. For å omgå dette paradokset, kan bilder på en organisasjon med ulike vinklinger utvikle en tenkemåte som kan være viktig for å forstå, lede og utvikle organisasjoner i en foranderlig og fragmentarisk verden. Vi skal i det følgende gi en presentasjon av de fire hovedretningene og relatere dem til utfordringer i vår ledelsesstrategi.

3.1.1 Klassisk organisasjonsteori

Troen på at organisasjoner er rasjonelle systemer som skal fungere så optimalt som mulig, er en av hjørnesteinene i klassisk organisasjonsteori. Organisasjonen i denne tradisjonen er byråkratisk og bygges opp som faste forbindelser mellom deler i en bestemt orden. Morgan bruker maskinmetaforen for å illustrere denne måten å se en organisasjon på. Det forventes at organisasjoner skal fungere som maskiner, effektivt, forutsigbart og ”gå på skinner”. Det legges vekt på målstyring, rasjonell planlegging og kontroll. Organisasjonen bygges opp av et nettverk av avdelinger med nøyaktig definerte stillinger, jobbansvar og rapporteringslinjer.

Organisasjonsutviklingen på Strømmen vgs har gått fra en hierarkisk organisasjonsmodell i avdelinger, til en flat struktur av selvstyrte team. Resultatet av den nevnte ”Glansbildeundersøkelsen” viste at medarbeidere mente den flate strukturen var blitt for flat. Det var et uttrykt ønske fra medarbeidere om mer forutsigbarhet og en administrasjon som ”går på skinner”. Det resulterte i ansettelse av en assisterende rektor og teamledere. Det ble utarbeidet funksjons- og rollebeskrivelser som gir en organisatorisk beskrivelse av rapporteringslinjer, viktige relasjoner, fullmakter/myndighet og pliktig møtedeltagelse. Det ble også gitt en generell beskrivelse av de ulike funksjoners hovedansvar og nøkkeloppgaver.

I ”Glansbildeundersøkelsen” uttrykte medarbeidere behov for mer struktur i en aktuell situasjon, men så er det spørsmål om denne strukturen skaper en ny situasjon som gir mer behov for autonomi i arbeidet med tilrettelegging av læringsbetingelser. Det er derfor interessant å undersøke om hvordan lærere opplever forskjellen på team med teamledere i forhold til selvstyrte team og hva som oppleves mest støttende i arbeidet med å gi elever gode læringsbetingelser.

Den fremste eksponent for denne byråkratiske tenkemåten var den amerikanske ingeniøren Taylor som videreutviklet den vitenskapelige tenkemåten (Scientific Management). Han forfektet noen enkle organisasjonsprinsipper som gikk på ledersentralisering, vitenskapelige metoder, spesialisering, effektivisering og kontroll. Arbeidet deles opp i enkeltdele og administreres ovenfra og ned. Viktige beslutninger tas øverst i dette hierarkiet. Sosiologen Max Weber så begrensninger med den byråkratiske organisasjonen, og var opptatt av at menneskers handlinger ble mekanisert og preget av rutiner. Dette mente han kunne bryte ned menneskets evne til å handle spontant og undergrave muligheten for å skape mer demokratiske organisasjonsformer (Morgan 2004, s. 19). Selv om vår skole har fått en mer lagdelt struktur med ansettelse av teamledere, mener vi det er utøvelsen av lederskapet som avgjør om det kan oppfattes som byråkratisk eller ikke. Vi har supplert organisasjonsmodellen med en møtestruktur som vi mener legger til rette for demokratisk deltagelse i beslutningsprosesser som går nedenfra og opp. Det er derfor grunn til å spørre våre medarbeidere om de opplever skolens møtearenaer som hensiktsmessige.

Morgan mener at byråkratiske organisasjoner har sine fordeler, men det betinger enkle oppgaver, stabilt miljø, høye presisjonskrav og at de menneskelige ”maskindelene” oppfører seg som planlagt. Eksempler på dette kan være hurtigmatkjeden McDonalds, eller deler av virksomheten på en kirurgisk avdeling. Det er lett å opprettholde makt og kontroll i et byråkratisk system og det er sådan populært. Det kan oppleves som trygt og kan frita den enkelte for et personlig ansvar. Det skyves oppover i systemet der beslutninger tas. Utvikling fra hierarki til selvstyrte team på vår skole ble begrunnet med at man er avhengig av hverandre for å løse oppgaver og at de løses best når oppgaver og ansvar fordeles ut fra personlige preferanser. Det er derfor viktig for oss å undersøke om teamene ved vår skole utnytter dette potensialet og fordeler oppgaver og ansvar seg imellom.

Morgans poeng er imidlertid at vi må se flere perspektiv på en gang. Utdanningssystemet har klare byråkratiske trekk slik det er organisert i skoler, avdelinger/team og klasser. Vi mener

det er en hensiktsmessig organisering, fordi samfunnet og staten skal ha en viss kontroll, for eksempel gjennom læreplaner og retningslinjer for vurdering. Dette skal sikre et likeverdig skoletilbud uavhengig av lokale og sosioøkonomiske forskjeller. Spørsmålet er imidlertid hvordan organiseringen ledes for å unngå at menneskene i systemet ikke blir redusert til regelstyrte maskindeler som utarmer både fagkunnskap og initiativ. Målstyring kan være et alternativ til regelstyring. Jo mer målene oppleves som vesentlige styringsfaktorer av hele skolens personale, jo høyere grad av profesjonalitet vil de utvise (Berg og Wallin 1982, s. 31). Det krever imidlertid at styring på mål og resultater ikke foregår ovenfra eller utenfra, men gjennomføres på en måte som involverer menneskene i organisasjonen i det vi kaller en sirkulær evalueringskultur. Det er derfor viktig for oss å spørre lærerne om de mener at skolen vurderer seg selv på en systematisk måte som bidrar til å justere og forbedre arbeidet med elevenes læringsbetingelser.

Det er imidlertid viktig at ledelsen ikke abdiserer ved å gjemme seg bak byråkratiske forordninger. Medvirkning betyr ikke endeløse diskusjoner, noen må ta avgjørelser. Skolen kan oppleves som en tvangs- eller maktinstitusjon. Berg og Wallin kaller dette en substansiell tvang (1982 s. 41) fordi man frivillig underkaster seg undervisning til bestemte tider og steder. Tvangen er knyttet til nødvendigheten av utdanning, dokumentasjons- og sorteringsmekanismer. Substansiell tvang mener vi kan sammenlignes med begrepet komplementær ledelse (Bay 2007), fordi man frivillig lar seg lede. Komplementær ledelse betegner at ledelse og det å bli ledet er aktiviteter som utfyller hverandre. Det er bygd på en forståelse for behovet for hverandres posisjoner. Vi mener at en skole med en komplementær ledelse kan utnytte det beste og motvirke det u hensiktsmessige ved en byråkratisk organisasjon. Vi vil drøfte dette begrepet nærmere under avsnittet om pedagogisk ledelse i kapittel 5.

Holdningene uttrykt i skolens pedagogiske forankring skal være ledende i arbeidet med å legge til rette for elevenes læringsbetingelser ved vår skole. Hvor kompetente vi er til å fastholde en holdningsstyring, er det lærerne som kan svare på. Der dette fungerer godt, preges relasjonene av en respekt for forskjell mellom leder og medarbeider. Hvis det fungerer dårlig, erstattes demokrati med anarki og privatpraktisering. Vi ønsker derfor å spørre lærerne om hvorvidt skoleledere og teamledere oppfattes som forbilder for lærernes tilrettelegging av gode læringsbetingelser.

3.1.2 Systemteori

Utviklingen av teorien om organisasjoner som systemer tar utgangspunkt i begrensningene i et mekanisk syn på en organisasjon. Teorien har et biologisk og til en viss grad et humanistisk utgangspunkt, og er et uttrykk for at aktiviteten i en organisasjon påvirkes like mye av mennesker som av en formell struktur. Den organiske metaforen er bygd på en forestilling om at individer og grupper er mest effektive når deres behov blir tilfredstilt. Organisasjonen er delt i grupper eller celler som har ulike funksjoner i en overlevelsesprosess. Maslows behovspyramide er bygd på samme forestilling (Morgan 2004, s. 47). Behov framstilles i et hierarki der de basale fysiologiske behov må være tilfredsstillt før de sosiale og mer komplekse psykologiske behov kan tilgodeses. Byråkratiske organisasjoner som motiverer folk med lønn, begrenser de ansattes utvikling til de laveste nivåene i hierarkiet. Organisasjonspsykologen Argyris viste hvordan byråkratisk lederstil kunne omformes ved å tilføre ansatte ansvar, anerkjennelse og autonomi. Jobbtilfredsstillelse ble nøkkelordet, ledelse av menneskelige ressurser ble hovedperspektivet og hensynet til både menneskelige og tekniske sider ved arbeidet ble hovedprinsippet (Morgan 2004, s. 48). Dette gir interessante perspektiver på teamorganisering som et element i vår ledelsesstrategi. Vi mener det er et dilemma å finne balansen mellom den strukturelle styrken som ligger i et byråkratisk system og den enkeltes behov for ansvar, anerkjennelse og autonomi. Vi mener dette understreker viktigheten av å fordele oppgaver og ansvar i samsvar med teammedlemmers preferanser, slik at teamlederfunksjonen ikke fører til en byråkratisk lederstil. Vi ønsker derfor å spørre lærerne om ansvar og oppgaver er fordelt, og hvorvidt selvstyrte team eller team med teamleder er best egnet som støtte for praksis.

Morgan hevder at fordelene med den organiske metaforen er at den får oss til å se organisasjonen som åpne systemer som tar hensyn til endringer og spiller sammen med miljøet under en situasjonsbestemt ledelse. Fast og variabel struktur kombineres. Prosjektgrupper blir etablert og oppløst for å møte varierende oppgaver. Forståelse av prosessen og mennesker som delsystemer med behov som må tilfredsstilltes, er viktig for å oppnå resultater og nå mål. Da vil man gjennom strategisk ledelse kunne oppnå mer produktive arbeidsmiljøer. Den organiske metaforen får oss til å se fordelene ved vår ledelsesstrategi. Vi mener at teamorganisering gir mulighet for å kombinere fast og variabel struktur. Egenvurdering og CAF-evaluering har avdekket behov for arbeid med ulike satsingsområder. Medarbeidere kan benytte den bundne tiden i arbeidsavtalen til å engasjere seg i arbeid med disse satsingsområder. Området velges etter egen interesse. På den måten

etableres og oppløses team for å møte varierende oppgaver i arbeid med satsingsområder. Vi ser imidlertid at det er ulikt hvordan enkelte engasjerer seg i dette arbeidet. Det er derfor interessant, også i denne forbindelse, å spørre lærerne om hvordan oppgaver og ansvar er fordelt i disse teamene.

Begrensninger ved denne måten å se en organisasjon på, er en overfokusering på tilpasning og tilfredsstillelse av behov. En kan lett miste av syne det faktum at organisasjoner til forskjell fra organismer, velger om de vil konkurrere eller samarbeide (Morgan 2004, s. 80). ”Å dra lasset sammen” blir viktigere enn å se på uenighet som en drivkraft for vekst og utvikling. Dersom metaforen blir tatt for bokstavelig, overskygger den at mennesket i prinsippet har betydelig innflytelse på den verden de selv er en del av. Det vil innebære en konflikt i forhold til vår pedagogiske forankring. Den er dialektisk og ser uenighet som en kilde til utvikling. Holdningen er at problemer bør synliggjøres i en direkte og åpen dialog med den det gjelder. Kritikk anses som anerkjennelse, fordi fravær av kritikk er et uttrykk for liten tiltro til at en kollega eller medarbeider kan klare bedre. Vi ser at det kan være en krevende lederoppgave å skape og fastholde en holdning til kritikk som anerkjennelse. Vi mener at en slik dialektisk arbeidsform krever at vi som ledere er eksemplariske i å vise anerkjennelsen i kritikken. Uten å stille krav, kan vi som ledere heller ikke støtte den enkelte lærer i arbeidet med elevenes læringsbetingelser. Det er derfor viktig for oss å spørre lærerne hvorvidt de opplever oss som forbilder i dette arbeidet.

Systemteorien kan gi oss et nyttig perspektiv på nødvendigheten av integrasjon mellom ulike undergrupper og delfunksjoner, for eksempel ulike avdelinger eller team på en skole. Mens klassisk organisasjonsteori fokuserer på mål som et gitt fast slutt punkt, fokuserer systemteorien på forståelsen av prosesser som foregår mellom formelle og uformelle grupper som grunnleggende nødvendig for å nå mål og oppnå resultater. Vi mener derfor det er viktig at teamorganisering bindes sammen med en hensiktsmessig møtestruktur for å sikre samhandling og forståelse av hverandres arbeidsprosesser. Den faste og den variable strukturen, formelle og uformelle grupper, må kobles sammen for å sikre læring og utvikling i organisasjonen. Ulempen kan være at det blir uforholdsmessig mange møter. Det stiller store krav til både møteledelse og deltakere, slik at møter oppleves som nyttig og ikke bortkastet tid. Det bør imidlertid gis rom for å diskutere sprikende behov. Dersom vi som ledere har et ensidig fokus på systemteoretisk tilfredsstillelse av behov, og mener at en velfungerende skole er preget av enhet og harmoni, kan vi miste det potensialet til utvikling som ligger i å

diskutere uenighet. For å avdekke om vi lykkes med dette, er det nødvendig å spørre lærere om de oppfatter skolens møtearenaer som egnet til refleksjon og læring.

3.1.3 Organisasjonen som kultur

Metaforen om organisasjonen som kultur, er basert på en forestilling om organisasjoner som en sosial konstruksjon. I motsetning til systemteorien, er meningsaspektet hovedpoenget med denne måten å se en organisasjon på. Kultur anses som en helhetlig fortolkningsprosess som er med på å skape virkeligheten og framhever samtidig de menneskelige sidene ved en organisasjon. Et interessant aspekt ved kulturmetaforen er at det kan skape en form for blindhet og at visse handlinger tas for gitt, fordi de blir betraktet som en normal del av en bestemt kultur (Morgan 2004, s. 138). Det er derfor verdifullt å betrakte egen organisasjon ut fra en fremmeds synspunkt og på den måten få et nytt og mer nyansert syn. Som deltagende observatør er det nyttig å se på for eksempel samhandlingsmønstre, subkulturer, talemåter, samtaletema, holdninger, normer og regler. Ledelse i denne tradisjonen blir betraktet som administratorer av intellektuell og følelsesmessig mening. Det å uttale seg om virkeligheten er med på å skape den.

Fordelen med en slik metafor er at det ligger mye konstruktiv kraft i å skape felles fortolkning. Det kan være med på å skape begeistring og et godt samarbeid. Den tidligere nevnte "Glansbildeundersøkelsen" ga oss mulighet til å bli "sett i kortene", ikke som passive subjekter, men deltagende objekter i planlegging, gjennomføring og tilbakemelding. Dette er uttrykk for en sirkulær evalueringskultur. Det bidro som sagt til viktige justeringer i organisasjonskartet. Hvilken effekt dette har hatt søker vi svar på gjennom dette forskningsprosjektet.

En ulempe som metaforen synliggjør, er faren med å administrere mening. Det ligger mye makt i å tolke virkeligheten. "Vi har det bra her" kan være et uttrykk for å oppnå ideologisk kontroll som kan føre til mistillit og motstand. Analyse av ulike pålagte spørreundersøkelser er utviklingsleders ansvarsområde. Vi ser det som en fare at dette kan innebære en sentralisering av fortolkningsmakt. Selv om teamledere får tilgang til resultatene, er det utviklingsleder som velger ut og presenterer hovedinntrykk fra undersøkelsene. Det kan gi utilsiktede signaler om forbedringspotensialer og kan få innvirkning på beslutningsprosesser som angår ressursdisponeringer. Utviklingsleder har forsøkt å motvirke dette ved å engasjere elever i skolemiljøutvalget til å analysere spørreundersøkelser og presentere resultatet for personalet. I denne forbindelse ønsker vi å spørre lærerne om hvordan de mener pålagte

spørreundersøkelser kan gi informasjon som kan føre til justering og forbedring. CAF-evalueringen som blir gjort av en sammensatt medarbeidergruppe, mener vi kan bidra til å distribuere fortolkingsmakt. Det blir derfor viktig for oss å spørre lærerne om hvordan de oppfatter at skolen vurderer sammenhengen mellom tiltak og resultat.

Det er mye fokus på skolekultur som en viktig faktor for elevers skoleprestasjoner (Bakken 2009). Vi mener at kulturmetaforen kan være nyttig for å fokusere på nødvendigheten av en felles fortolkning av blant annet holdninger og normer som ledelsen og ansatte bruker i avgjørelser som angår elevenes læringsbetingelser. Tydelig ledelse og en felles kultur er viktig, men hvis vi som ledere brenner for noe kan vi komme i skade for å tre vår tolking ned over hodet på ansatte. Dersom vi som skoleleder prøver å oppnå ideologisk kontroll, kan det medføre mistillit og motstand blant lærerne. Pedagogisk forankring som en av søylene i vår ledelsesstrategi, er et uttrykk for arbeid med å skape en felles kultur gjennom holdningsstyring. Dilemma oppstår dersom det ikke er felles forståelse for det holdningsmessige grunnlaget. Ulike aspekter ved kulturmetaforen belyser nødvendigheten av å skape en felles intellektuell og følelsesmessig fortolkning av hva holdningsstyring innebærer. Den sier oss at det er viktig at skolens pedagogiske forankring ikke bare blir ledelsens tolkning, men en kultur alle mennesker som er en del av skolen som organisasjon kjenner seg igjen i, synes gir mening og ønsker å støtte opp om. Det er derfor viktig å spørre lærerne om de mener skolens pedagogiske forankring bidrar til å legge til rette for bedre læringsbetingelser for elevene.

3.1.4 Organisasjonen som politiske systemer

Denne metaforen gir innsikt i ledelsens utfordringer og legitimitet. Organisasjoner er styringssystemer som varierer etter hvilke politiske prinsipper som legges til grunn. Noen vil opptre autoritært, andre demokratisk. Den kan også belyse det faktum at enkeltindivider ofte mener seg omgitt av taktikker eller skjulte agendaer for å fremme særinteresser. Det blir sjelden åpent diskutert, fordi politikk blir mistenkeliggjort. Ved å avdekke politikken, kan man forstå viktige sider ved organisasjonen som ellers ofte tas for gitt (Morgan 2004, s. 163). Det vil alltid oppstå ulike interesser som kan være knyttet til oppgaver i organisasjonen, egen karriere eller utenforliggende private hensyn. Her kan det være sammenfallende interesser eller grunnlag for konflikt. Det politiske systemet kan vise variasjoner i måter å skape orden blant ulike interesser. Makt vil da si muligheten for å skape, opprettholde eller løse konflikter. Kilder til makt kan være formell autoritet, kontroll over goder (permisjon, budsjett), kontroll over beslutningsprosesser (dagsorden, forslag til vedtak og referat) eller uformell

organisasjon. Det å være skoleleder mener vi utvilsomt gir mye formell autoritet og makt. Dersom man ikke vedkjenner seg denne makten, kan man som påpekt i klassisk organisasjonsteori stå i fare for å abdisere ved å gjemme seg bak byråkratiske forordninger.

Fordelen med denne metaforen er at den supplerer de andre metaforene om organisasjonen som forente systemer, som maskiner eller organismer, ved å peke på at organisasjonen består av mer sprikende spenninger av ulike interesser. En analyse av organisasjonspolitik som et samspill av motstridende interesser, konflikter og maktkilder, kan hjelpe oss til å se ulike krefter og de følgene det får for ledelse av organisasjonen. Dette mener vi stiller store krav til ledelsen. En slik analyse kan vanskelig gjøres objektivt. På vår skole gjennomfører assisterende rektor en årlig medarbeidersamtale med alle ansatte. Dette er en stor jobb, men gir samtidig ledelsen en god oversikt som er egnet til å avdekke politikken. Kulturmetaforen får oss til å se faren ved at dette samtidig kan gi stor fortolkingsmakt samlet hos en person. Det er da etter vår mening en fordel å være en del av et lederteam. Det kan bidra til å få hjelp til å nyansere fortolkningen.

Metaforen har også begrensninger og Morgan mener den bør brukes med forsiktighet, fordi den kan gi næring til mistillit og få oss til å se skjulte agendaer også der de ikke fins. Man går glipp av Aristoteles sin visjon om politikk som en konstruktiv kraft, hvis man ikke bruker metaforen til å utvikle ny innsikt og forståelse som kan hjelpe oss til å håndtere ulike interesser (Morgan 2004, s. 218). Vi ser at en ledelsesstrategi alene ikke bidrar til å manøvrere trygt i farvannet mellom sprikende interesser, mellom medarbeideres behov for struktur og ønske om autonomi. Det er i utøvelsen av ledelsesstrategien at holdningene i den pedagogiske forankringen kommer til uttrykk. For å finne ut hvorvidt vi lykkes med dette, er det igjen nødvendig å spørre lærerne hvorvidt de mener at vi som ledere fungerer som et forbilde.

En utviklingsorientert skole kan innebære konflikter mellom ulike interesser. Dilemma kan oppstå mellom enkeltes ønsker om kreative utviklingsprosjekter og ivaretagelse av forsvarlige systemer som oppleves byråkratiske. Det er derfor nyttig å synliggjøre maktmekanismer og hvilken innvirkning de har på arbeidet. På den måten kan vi som ledere invitere til å utnytte og utfordre handlingsrommet gjennom demokratiske og inkluderende prosesser. Vi mener at teamorganisering som en av de tre søylene på Strømmen vgs, kombinert med en hensiktsmessig møtestruktur, kan føre til at interesser og konflikter drøftes åpent og at makt kan deles og distribueres. Ledelse og forstand henger ikke nødvendigvis sammen. En leder kan være godt kvalifisert, men samtidig dypt inkompetent. På Strømmen vgs blir derfor en

felles pedagogisk forankring viktig for å vise at holdningen til lederoppgaven er den samme enten man leder hele skolen, et team, en klasse eller seg selv. Skolens pedagogiske forankring uttrykker en holdning til at konflikter skal tas opp umiddelbart og direkte med den det angår. En åpen og direkte dialog kan motvirke at team bare blir løst koblede systemer av privatpraktiserende lærere. Det er derfor viktig å undersøke om både pedagogisk forankring og teamorganisering oppleves av lærere som støttende i arbeidet med å tilrettelegge gode læringsbetingelser.

3.1.5 Organisasjonen som hjerne

Hjernemetaforen illustrerer organisasjonsteori som er opptatt av læring og endring. Ulike sider ved hjernens egenskaper blir brukt til å belyse hvordan en organisasjon kan møte krav om stadig nye utfordringer i en foranderlig verden. Hjernen som et informasjonsbehandlingssystem viser for eksempel at byråkrater tar avgjørelse ved å forholde seg til gjeldende regelverk, mens strategiske ledere utvikler retningslinjer og planer som skal være referanse for andres informasjonsbehandling og avgjørelser (Morgan 2004, s. 88). Det handler om å få informasjonsflyt, kommunikasjon og beslutningstaking til å fungere ryddig og hensiktsmessig. Hjernemetaforen viser hvordan en organisasjon oppdager og korrigerer feil og stiller spørsmålstegn ved seg selv, på samme måte som for eksempel en termostat skrur strømmen av og på innenfor gitte temperaturmålinger (Morgan 2004, s. 94). Organisasjonen lærer hvordan den skal lære, og hvordan den skal organisere seg best mulig i et selvregulerende tilbakemeldingsprinsipp, det vi har omtalt som en sirkulær evalueringskultur.

Hvorvidt evnen til å stille spørsmålstegn ved seg selv er til stede eller ikke, er forskjell på enkelkets- og dobbelkrets læring. Det er begreper utformet av Argyris og Schön, senere popularisert av Peter Senge, alle knyttet til forskningsmiljøet rundt MIT i Boston (Morgan 2004, s. 96). I enkelkrets læring er mål i stor grad forhåndsdefinert, og uenighet om mål kan oppfattes som maktkamper det er viktig å vinne. Tiltak settes i gang for å kontrollere folks oppgaver, noe som kan føre til at man beskytter seg mot de samme kontrolltiltakene. Arbeidsoppgaver er fastlagt og innebærer liten grad av valg og utvikling. Teorien om dobbelkrets læring eller en lærende organisasjon, er inspirert av en metafor om organisasjonen som et selvregulerende, lukket biologisk system. Livet i organisasjonen oppfattes som kontinuerlige prosesser av bevegelse og endring. Ingen elementer i organisasjonen kan forstås isolert, men som en dynamisk helhet. Det dreier seg i liten grad om årsak – virkningsforhold. Organisasjonen skaper og utvikler seg selv i ”kvalitative sprang” eller ”mutasjoner” i utviklingen (Hiim 02.12.09, forelesning Hiak). Målene er åpne, og deltakere inviteres til å

diskutere målene. Ulikheter ses på som en ressurs og kilde til utvikling. Vi mener dette samsvarer med den dialektiske arbeidsformen i skolens pedagogiske forankring. Holdningen er at den enkelte har ansvar for å synliggjøre problemer og ta det opp med den det gjelder så snart som mulig, før problemer eskalerer og blir vanskeligere å løse. Dette innebærer likevel et dilemma, fordi det forutsetter vilje til risiko både fra den enkelte og ledelsen. Dersom denne holdningen og viljen er til stede, er maktkamper mindre aktuelle og dette fører til mer trygghet fordi det er lov å vise uenighet. Dette viser oss igjen at holdningsstyrt ledelse er viktig med vår pedagogiske forankring.

Noen viktige prinsipper for lærende organisasjoner er at man kjenner til hverandres oppgaver og at man lærer av hverandre. Man skaper et nettverk av samarbeidspartnere i forhold til det man er opptatt av. Det kan for eksempel være læring av sosial handlingskompetanse gjennom virkelighetsnær og praksisbasert utdanning. Formålet med utvikling av teamorganisering som en av søylene i vår ledelsesstrategi, er å legge til rette for stor handlefrihet i selvstyrte team. Utviklingen foregår som en systematisk tilbakemeldingsprosess, som gjør det mulig å lære av egen og felles praksis. Dette er formålet med egenvurdering som den andre søylen i vår ledelsesstrategi. Det er lærerne som vet hvorvidt denne hensikten blir nådd. Det er derfor nødvendig å spørre om de mener skolen vurderer seg selv på en måte som fører til læring og forbedring. Vi ser at det kan være en utfordring å kommunisere CAF som en formativ underveisvurdering, slik at det ikke oppleves som utenfrastyrt og kun et verktøy for ledelsens stikkprøver og kontroll.

Hovedanliggendet er å tydeliggjøre holdningen til den enkeltes ansvar for å engasjere seg i fellesskapet og å bidra til kreativitet og dobbelkretslæring i organisasjonen. Vi mener at den tredje søylen, pedagogisk forankring, er nødvendig for skolen som en lærende organisasjon. Det kan fastholde en holdningsmessig retning på utviklingen for å unngå en relativisme der alt som måtte dukke opp av kreativitet er riktig. Tre stikkord er helhet, tilbakemelding og utvikling, noe som er kjernen i aksjonsforskning. Det som vi skal se nærmere på når vi drøfter vår forskningstilnærming i kapittel 5.

Styrken ved hjernemetajoren er at den viser nødvendigheten av læring og hvor viktig det er å kunne utvikle seg for å møte omskiftelige utfordringer. Den utfordrer også tradisjonelle forestillinger om betydningen av et sterkt sentralt lederskap, sentral kontroll og innføring av systemer fra toppen og ned. Den viser også at det er viktig å forholde seg åpent til utfordringer for å kunne få fram de beste løsningene. For å unngå skadelige utfall, må

måloppnåelse kombineres med en bevissthet om ytterpunktene og ha en referanseramme. Denne referanserammen mener vi er vår pedagogiske forankring. Sterke sentrale ledere erstattes av ledelse som en aktivitet i en holdningsstyring, der holdningene er utledet av synet på mennesker og læring gitt i den pedagogiske referansen.

Morgan (2004 s. 126) peker på utfordringer ved lærende organisasjoner, fordi læringsprosessene krever åpenhet og selvkritikk som er fjernt fra tradisjonell ledelse. De fleste vil være enig i at det er viktig å skape lærende organisasjoner som er i stand til å utvikle seg og tilpasse seg til de utfordringer de møter, men når dette er oppnådd vil det kunne føre til mange motkrefter. Man er ikke like vant til å fungere i lærende organisasjoner som i byråkratiske, men de er etter hans mening mindre hensiktsmessige i dagens samfunn. Dette samsvarer med vår erfaring med det tilsynelatende selvmotsigende i medarbeideres ønske om byråkratisk struktur fordi det er lettvent og ansvarsfritt, og at det samtidig er et uttalt ønske om autonomi fordi dagens samfunn er preget av individualisme.

Teamorganisering og møtestruktur ser ut til å være viktig også når hjernemetaforen brukes. I dette perspektivet blir det viktig å styrke kommunikasjonen mellom ulike parter i organisasjonen, for å fremme læring og utvikling. Hvis hvert team blir en øy, går man glipp av potensiell læring. Selv om team i stor grad kan være selvstyrte og uavhengig av formelle ledere, kan team inngå i en større organisasjonsmessig sammenheng. Morgan gjør oss med dette oppmerksomme på dilemmaet som kan oppstå ved at selvstyrte team kan undergrave makten til de som har stø kurs i daglige gjøremål. Vi ser derfor at det er viktig å se det tredimensjonale i vår ledelsesstrategi, hvordan de tre søylene virker sammen. Selvstyrte team kan lære å holde kursen innenfor bestemte holdninger i den pedagogiske referansen, som angitte størrelser i en termostat. Gjennom egenvurdering kan kursen justeres opp mot denne referansen, slik at resultatet av målinger ikke gir stø kurs mot stupet. Søylene virker sammen og forhindrer en enkelrets og fremmer en dobbeltkretslæring. Dobbelkretslæring krever konfrontasjoner, hevder Argyris og Schön. Vi mener at vår ledelsesstrategi er sterkt knyttet til nettopp dette. Selv om skolens pedagogiske forankring uttrykker en holdning til at man synliggjør problemer i en åpen og direkte dialog, ser vi av dette at utfordringen er om vi evner å stille spørsmål ved selve målene, finne kreative alternativer og stake ut ny kurs.

3.2 Lærende organisasjon

Som vi nevnte innledningsvis i dette kapitlet, stilles det i dag et økende krav til at skolen skal være en lærende organisasjon for å møte utfordringer både når det gjelder faglig

kunnskapsnivå, sosial utjevning og frafall i den 13-årige grunnopplæringa. Selv om Morgans metaforer har gitt oss innsikt i nytten av å bruke teorier for å forstå og utvikle effektive organisasjoner, vil vi her utforske hjernemetaforen videre. Vi stiller oss spørsmål om hva det vil si å være en lærende organisasjon og hva man skal gjøre for å bli det. Den teoretiske rammen i dette avsnittet er hentet blant annet fra Peter Senges teori om sammenhengen mellom kollektive og individuelle lærings- og utviklingsprosesser, slik den er beskrevet i et doktorgradsarbeid av Knut Roald (2010). Tema i avhandlingen er kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier i det han kaller systemisk samhandlingsteori. Senges teori anvendes også i heftet ”Lærende ledelse - i et systemisk perspektiv” (Utdanningsdirektoratet 2009) for å vise at lineær overføring av informasjon om skolens virksomhet og resultater er et utilstrekkelig grunnlag for utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

En lærende organisasjon er forholdsvis nytt som begrep i skolesammenheng og det pedagogiske fagfeltet. Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å arbeide med kvalitetsforbedring av elevers læringsbetingelser. Stortingsmelding nr. 30 ”Kultur for læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), påpeker at skolens kultur for organisasjonslæring kan hindres av manglende tradisjon for å reflektere over både den individuelle og kollektive kunnskapen som skolen samlet sett innehar. Skoler har i ulik grad tatt i bruk arbeidsplassen som arena for refleksjon, erfaringsdeling og læring. Det er viktig at det legges til rette for gode samarbeidsformer, utnytting av kunnskap og kompetanse, refleksjon over egen virksomhet og evaluering av egen praksis. Strukturelle og organisatoriske faktorer kan representere de største utfordringene for å få til godt utviklingsarbeid. Det er derfor interessant å undersøke om vår ledelsesstrategi gir strukturelle rammer som kan være et tilsvar på denne utfordringen.

Det har alltid vært behov for omstilling og utvikling i kollektive sammenhenger, men det er ikke alle innfallsvinkler som legger like stor vekt på de menneskelige sidene ved en organisasjonsutvikling. Lærende ledelse og bygging av lærende organisasjoner handler om mennesker. Peter Senge og W. E. Deming framheves som de fremste pionerer innenfor kvalitetsledelsestenking i den nevnte litteraturen. Begge teoretikerne har stor relevans for vårt arbeid. Senges definisjon av en lærende organisasjon ble brukt i prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon” som vi nevnte i pkt. 2.1, og Deming har utformet kvalitetssirkelen som vi viste i figur 2. Begge hevder at den dominerende lederteningen er lite menneskevennlig. Kortsiktige, overfladiske managementorienterte teknikker og målemetoder

som settes i verk uten indre sammenheng, er nedbrytende for de mulighetene for vekst og utvikling som de begge mener eksisterer i og mellom mennesker i alle organisasjoner (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 7).

I prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon”, ble det arbeidet mot å øke muligheten for å utvikle vår skole som en lærende skole i samsvar med Peter Senges definisjon av en lærende organisasjon:

En lærende organisasjon er der hvor alle vedvarende utvider sin kapasitet for å skape det resultatet de virkelig ønsker, hvor nye og utfordrende mønster for tenkning får næring, hvor den kollektive streben frigjøres og hvor folk stadig lærer hvordan de skal lære sammen (Senge 1990, s. 3, vår oversettelse).

Det handler om å oppdage og lære nye tankemønstre og nye løsninger i samhandling med andre, for å samordne innsats mot ønsket resultat. Ut fra dette ser vi at det er viktig å forske på vår egen praksis i samhandling med andre. Dette beskriver en aktivitet som er viktig for oss i arbeidet med å videreutvikle de tre søylene som utgjør vår ledelsesstrategi. Lærere som utsettes for vår ledelsesstrategi er nødvendige samhandlingspartnere for å se forbedringsmuligheter for vår egen skolelederpraksis.

Senge har konkretisert fem disipliner som kjennetegner en lærende organisasjon. De fire disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og læring i lag beskriver samhandlings- og tankemønstre, mens den femte disiplinen, systemisk tenking, binder de fire første sammen. Dette representerer et læringssyn som verken legger vekt på individet eller organisasjonen, men heller på det som skjer mellom individ og organisasjonen.

Personlig mestring foregår i spenningsfeltet mellom våre erfaringer og bilder av fremtiden.

Når gapet mellom erfaring og det vi ønsker å oppnå er så stort at vi må strekke oss for å yte, kan faren være at vi forstrekker oss og vil for mye, eller at gapet møtes med en holdning om at situasjonen er så håpløs at ingen ting nytter. Ut fra denne teorien kan det etter vår mening være hensiktsmessig for skoleledere å legge til rette for egenvurdering som viser utviklingsområder som kan tegne et bilde av fremtiden. Pedagogisk forankring er noe å strekke seg etter og samarbeid i team kan forhindre at man forstrekker seg. Som skoleledere bør vi fastholde en strategi, det motsatte vil kunne tolkes som et tegn på at ledelsen ikke tror det er mulighet for utvikling og forbedring. Det må imidlertid være en rimelig balanse mellom krav og støtte. For å undersøke om vi lykkes med dette i praksis, ønsker vi å spørre lærere om

de opplever de tre søylene som støttende og om vi som ledere er forbilledlige i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elever.

Mentale modeller betegner metoden vi bruker for å strukturere erfaringer og kunnskap. Slik blir det lettere for oss å gjenkalle og bruke våre erfaringer uten å gå vegen om ny informasjonsinnhenting når vi møter en ny utfordring. En mental modell er en persons bilde av hvordan hun oppfatter verden utenfor seg selv. Mentale modeller er som regel forbundet med erfaring fra virkeligheten, men det er ikke selve virkeligheten. Bildet kan forandres, og da forandres samtidig de tankemønstrene som styrer handlingen som er forbundet med den mentale modellen. Overført til en skole, handler mentale modeller om å forstå hvordan en selv og andre tenker i bilder som må forandres for at organisasjonen skal lære. Det er like viktig for skoleledere å bli utfordret på egne tenkemåter, som det er å utfordre sine ansatte. Den klassiske, hierarkiske organisasjonstenkinga som plasserer makt, myndighet og autoritet hos den formelle lederen, kan hindre folk i å være ærlige og oppriktige om åpenbare feiltolkninger. Dette er en av grunnene til at læring på høyt nivå, det Argyris og Schön kaller dobbelkretslæring, er så vanskelig. Dobbeltkretslæring avhenger av hvorvidt man er i stand til å se "dobbelt" på situasjonen og ikke bare finner og korrigerer feil, men også setter spørsmålstegn ved organisasjonens eksisterende praksis (Morgan 2004). Læring i en dobbel krets eller sløyfe, er kjennetegnet ved en organisasjons evne til å kunne stille spørsmålstegn ved selve målene og finne kreative alternativer for å sette seg nye mål.

Vi ser imidlertid utfordringer knyttet til å fremme en organisasjonskultur for læring og forbedring. Selv om hensikten med vår tredimensjonale ledelsesstrategi er å utfordre mentale modeller og gi en struktur for å reflektere over egen praksis for fremme kontinuerlig forbedring, er det utfordrende å omsette dette i praksis. En gitt pedagogisk forankring kan tenkes å fungere sementerende. CAF som egenvurderingssystem kan virke som utenfrastyrt sluttvurdering og kontroll, uten at det fører til en sirkulær evalueringskultur. Selv om CAF og teamorganisering er tenkt som den strukturelle rammen for at lærere kan lære å reflektere over og utvikle sin daglige praksis, sammen og i samarbeid med elevene, er det ikke sikkert dette skjer uten videre.

Dette har også Schön og Argyris vært veldig opptatt av. For eksempel må man kunne stille seg spørsmål, ikke bare om man gjør tingene riktig, men også om man gjør de riktige tingene. Det krever at man sammen også klargjør vurderingskriterier og hva det er viktig å stille spørsmål ved, slik at man sammen kan finne fram til og prøve ut endringer.

”Glansbildeundersøkelsen” er etter vår mening et praktisk eksempel på dette. Når det gjelder egenvurdering er det grunn til å peke på at CAF bare er en modell. CAF i seg selv fører ikke til en medvirkningsbasert vurdering og utvikling. Vi er klar over at det er avhengig av hvorvidt vi evner å fremme en sirkulær evalueringskultur og ikke bruker CAF som et kontrollverktøy. Vi mener det er en veldig nær sammenheng mellom medvirkning og systematisk vurdering og utvikling, helt fra elevnivået. Derfor er kanskje teamet av lærere som underviser samme klasse, det vi kaller basisteam, minst like viktig som fagteam. Det dreier seg ikke bare om generell teamorganisering. Det er derfor viktig å undersøke læreres oppfattelse av nytteverdien av henholdsvis basisteam og fagteam.

Læring i lag kan være den mest utfordrende disiplinen. For medlemmer i lag og team handler det om å lære å se og ta hensyn til kollektive prosesser, samtidig som en utvikler seg individuelt. Disiplinen handler ikke bare om teambyggingsaktiviteter, men om hvordan dialogen er viktig når en gruppe reflekterer seg fram til ny, felles kunnskap og handlemåter som den enkelte ikke kan nå fram til på egen hånd. Det forutsetter at den individuelle kompetansen som hver enkelt besitter, blir verdsatt og brukt i teamet. For det andre forutsetter det at man lytter til og stoler på hverandres kompetanse, slik at man kan spille sammen. Det innebærer en bestrebelse på å justere egne erfaringer og kunnskap for å samsvare med det som forventes av medlemmer i et større arbeidsfellesskap. Laget eller teamet blir den meningsbærende rammen for arbeidet som utføres. For at denne rammen skal bli noe mer enn summen av enkeltpersonene, synes vår teamorganiserte organisasjonsmodell å være hensiktsmessig. Vi mener dette kan legge til rette for å bygge en struktur som kan bidra til myndiggjøring av den enkelte ansatte i samspeillet mellom kollektive og individuelle prosesser. Det avgjørende er at teamet evner å utvikle diskusjoner til dialoger, der lytting og undersøkende refleksjon fremmer ny innsikt som løfter fellesskapet til et høyere prestasjonsnivå. Dersom ledelsen av og til deltar på ulike teammøter og viser interesse gjennom å stille spørsmål og be om utdypinger, kan det bidra til å utvikle diskusjoner til dialoger.

Det som blir kalt ”Den femte disiplin”, skal binde sammen de andre disiplinene. Det er en form for metarefleksjon. Det handler om å se helhet og sammenheng mer enn deler og enkeltårsaker. Det innebærer å se fellesskapet som summen av indre og ytre påvirkningskrefter. Det å forstå hvilken dynamikk som bruker opp fellestid til ingenting, og hvilken dynamikk som fører til produktiv utvikling, er et eksempel på systemisk tenking i praksis (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 23). I en skole forventes det at ledelsen har kontroll

og oversikt, men det er ifølge systemisk tenking bare en illusjon. Man kan aldri ha annen kontroll og oversikt enn den man skaper selv med sine egne tanker. Denne disiplinen handler om evnen til å føre dialoger og samtaler om hva som skal være det meningsbærende innhold i organisasjonen.

Det innebærer ikke at en skal bygge opp en fast målstruktur som en venter alle skal slutte seg til, men om å lete etter en felles enighet som bærer organisasjonen, til tross for uenighet om delmål og delaktiviteter. Mentale modeller i en systemisk tenking handler om kontinuerlig dialog om hvordan vi tenker omkring undervisning og læring, didaktikk og kunnskap. For en skoleleder vil disiplinen handle om for eksempel å utfordre lærerne til å reflektere individuelt og kollektivt over undervisningsmetoder og elevenes resultater, og å stille de spørsmålene som skal til for å utvikle diskusjon til dialog og læring i team.

Det å prøve å forstå kompleksitet er et annet særtrekk ved systemisk tenking. Det er utfordrende å fremme rasjonell læring av erfaring i kollektive systemer. Systemisk tenking bygger på en oppfatning av at de ulike delene i et system er regulerte av det større systemet de er del av. Det er vanskelig å forstå en del av et problem uten å ta hensyn til den helheten problemet er del av, på samme måte som små endringer i et delsystem kan skape store endringer andre steder i systemet. Dialogen blir et sentralt begrep, fordi små endringer i måtene dialoger føres mellom organisasjonsmedlemmer kan føre til store endringer andre steder i den samme organisasjonen. Det å tenke systemisk, innebærer å tenke over det komplekse i årsakssammenhenger.

Lærende ledelse i et systemisk perspektiv innebærer slik vi forstår Senge, et grunnleggende fokus på menneskene i systemet. For skoleledere kan hans teori om lærende organisasjoner gi nyttige tanker til arbeidet med å møte komplekse krav om resultater og å sikre læring og kvalitetsutvikling i skolen. Mentale modeller handler om å utfordre ikke bare de eksisterende tankemønstre knyttet til elevenes læring og skolens rolle i samfunnet som dominerer ved den enkelte skole, men også å reflektere over egne personlige tankemodeller. Læring i lag eller team, forstår vi som evne til å håndtere kompleksiteten som oppstår når et lærerkollegium skal samarbeide i møtet med ukjente didaktiske og pedagogiske utfordringer, der samfunn, kunnskap, skoler, elever, og lærerne selv stadig forandrer seg. Det er ikke "organisasjonen" som lærer. Det er individene, men de lærer i en kollektiv ramme som fastholder og legger føringer for de læringsaktivitetene som foregår. Disse føringene kan likevel individene forandre, da de selv relasjonelt sett er en del av denne rammen, og det eksisterer alltid en

mulighet for å forandre relasjoner en selv er del av. Organisasjoner er summen av hvordan enkeltmedlemmer tenker og samhandler. Ledelse av en skole i utvikling bør derfor etter vår mening ta utgangspunkt i at det alltid vil eksistere en dominerende kultur av samhandlings- og tankemønstre. Det er denne kulturen som må foredles for at en organisasjon skal lære, forbedre og utvikle seg. Den femte disiplin, den sammenbindende øvelsen, viser oss betydningen av å ha en forståelse av sin egen rolle, systemer og prosesser, for å kunne lede skolen slik at lærere opplever støtte i arbeidet med å tilrettelegge for gode læringsbetingelser.

Knut Roalds doktorgradsarbeid "Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar" (2010), viser at teorier og oppfatninger om utvikling av kvalitet i skolen og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet kan fungere i to uavhengige sfærer. Resultat fra kvalitetsvurderinger blir formidlet til både politikere, ledere, lærere, elever og foreldre, men det daglige arbeidet i klasserommet har en tendens til å fortsette som før. Andre forskere er også opptatt av læreres egen vurdering og utvikling av sin egen praksis som vesentlig og nødvendig. For eksempel McNiff (2002) som vektlegger kollektiv selvrefleksjon og Hiim (2010) som betoner samarbeidsaspektet som rammer for dette arbeidet. Skolen er politikerstyrt og pålagt en rekke utvendige vurderingssystemer som ulike tilsyn, kvalitetsundersøkelser, medarbeiderundersøkelser, undervisningsevaluering, Elevundersøkelser og revisjon. Det er ikke tvil om at dette er gjort for å kontrollere at bruk av offentlige midler fremmer virksomhetens formål som er å utdanne kompetente samfunnsborgere. Hvis CAF-modellen brukes formativt, kan man unngå overfokusering på kontroll og sanksjonering. Det kan i stor grad være med på å motvirke kontroll og et juridisk revisjonsregime. Vi er imidlertid klar over at CAF kan betraktes og brukes som en utenfrastyrt sluttvurdering. Dersom lærerne ikke identifiserer seg med vurderingsprosessen, kan det føre til at de fratras og frasier seg ansvar, noe som kan hemme snarere enn fremme læring og utvikling.

Hvordan en skal kunne omdanne informasjon til læring og handling, er utfordrende både for skole og skoleeier (Roald 2010, s. viii). Nasjonale, fylkeskommunale og skolebaserte kvalitetsvurderinger gir store mengder informasjon. Roald peker på at informasjon fra kvalitetsvurderinger i seg selv ikke bidrar til økt læring og ny forståelse som kan lede til et aktivt utviklingsarbeid. I innledningen kalte vi dette en lineær overføring. Økt tilgang på informasjon kan tvert om virke mot sin hensikt, dersom materialet ikke blir bearbeidet på måter som gir kollektiv innsikt og engasjement for deltakere i skolesamfunnet. Diskusjoner om utvikling av kvalitet både på skole- og skoleeiernivå er ofte særpreget av

usammenlignbare innspill. Noe er basert på et erfaringsmessig utgangspunkt med fokus på årsaksforklaringer, mens andre diskusjoner er preget av sosialkonstruktivistiske tilnærminger der en ser på kvalitetsarbeid som meningsskaping mellom ulike aktører i skolesamfunnet. De ulike aktørene snakker dermed ofte forbi hverandre. For å etablere et kunnskapsutviklende kvalitetsvurderingsarbeid mellom skole og skoleeier hevder han at en grunnleggende forutsetning synes å være:

- Et bredt tilfang av både kvalitativ og kvantitativ informasjon
- Bruk av både interne og eksterne kvalitetsvurderinger
- Utvikling av møtearenaer og møteformer som er egnet for produktivt arbeid med kvalitetsvurdering

Roald hevder at kvalitetsvurderingsarbeidet kan fungere hensiktsmessig når det blir bygd en gjennomgående vurderingskultur ikke bare på nasjonalt nivå og skoleeiernivå, men helt ned på den enkelte skole. En slik vurderingskultur kjennetegnes av balanse og sammenheng mellom aksene *erfaring – forventning, refleksjon – aksjon, struktur – kultur og individ – kollektiv* (Roald 2010, s viii).

Han hevder videre at enkelte vurderingsverktøy og vurderingsmetoder ikke peker seg ut som mer velegnet enn andre. Det avgjørende ser ut til å være at en sørger for en bred vurderingsinformasjon, og at kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessene i kvalitetsarbeidet er gode. Når skoler og skoleeiere benytter seg av ekstern vurderingshjelp, viser studien at det er vesentlig å samarbeide om å avklare vurderingsområde, vurderingskriterium og vurderingsmetoder. Kvalitetsvurderingsarbeidet blir i liten grad produktivt dersom aktører i skolesamfunnet bare er informanter som leverer data. De bør også være premissleverandører for hva som blir undersøkt og hvilke endringer som er nødvendige etter at resultatet foreligger. ”Glansbildeundersøkelsen” som vi nevnte i pkt. 2.2.1 mener vi er et eksempel på at aktørene både er informanter og premissleverandører. Det er imidlertid en dyr og arbeidskrevende prosess. Vår skole benytter derfor et egnevurderingsverktøy beregnet for offentlig sektor, som vi skal presentere senere i rapporten. Det er interessant for oss å undersøke om lærere oppfatter dette som en støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser.

Ledelse av lærende prosesser synes å kreve former for forberedelse, gjennomføring og oppfølging som skiller seg fra tradisjonelle byråkratiske arbeidsmåter. Roald betegner dette som systemiske samhandlingsmønstre. Han viser gjennom sin studie at det er et vesentlig skille mellom usystematiske, systematiske og systemiske trekk i kvalitetsarbeidet. En

systematisk tilnærming legger vekt på bruk av data fra resultatstatistikk og brukerundersøkelser for å utvikle et system for planlegging av kvalitet. Den systemiske tilnæringsmåten legger mer vekt på et kvalitetsarbeid med beskrivelser av dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivåer for å etablere lærende prosesser. På den måten kan både lærere, ledelse og politikere bli aktive deltakere i kvalitetsarbeidet. Dette kan føre til en konstruktiv kombinasjon av både kontrollorienterte, vedtaksorienterte, opplæringsorienterte og prosessorienterte strategier. Ledelsens hovedoppgave blir ikke først og fremst å komme med saksopplysninger og innstillinger til vedtak, men å legge opp til faglige problemstillinger og tydelige prosesser som kan bidra til høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de som er involverte i kvalitetsarbeidet. Det er viktig at ledelsen etablerer et reelt handlingsrom for utvikling av skolens undervisnings- og læringsarbeid bygd på systemiske samhandlingsmønstre for å unngå økt avstand mellom lærere og kontrollorienterte skoleledere, rådmenn og politikere. På bakgrunn av dette er det interessant å utforske om en skole bygd på en felles referanseramme av egenvurdering, teamorganisering og pedagogisk forankring kan gi grunnlag for et systemisk samhandlingsmønster slik Roald skisserer i sitt doktorgradsarbeid. Det er dette vi velger å kalle en sirkulær evalueringskultur.

4. Teoretisk perspektiv på tre søyler i en skolelederstrategi

Vår ledelsesstrategi er basert på tre søyler; pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering. Begrepet søyler er for oss en brukbar metafor, fordi det gir assosiasjoner til at de tre elementene er en bærende struktur i vår ledelsesstrategi. Man kan også tenke seg at ledelsesstrategien er en trebent krakk, fordi en slik krakk kan stå stødig på et ujevnt underlag, men samtidig lett faller overende hvis ett av de tre benene mangler. Det illustrerer vår antagelse om at de tre elementene i vår ledelsesstrategi står støtt selv om skolen har et ujevnt underlag i form av ulike utdanningsprogram som representerer ulike yrkestradisjoner og en medarbeidergruppe bestående av yrkesfaglærere og fellesfaglærere med ulike fagtradisjoner. Samtidig gir det også et bilde på den innbyrdes gjensidige avhengigheten mellom de tre elementene, fordi vi mener vår ledelsesstrategi vil falle overende dersom ett av elementene mangler.

Vår hensikt er at vår strategi for utøvelse av pedagogisk ledelse, altså holdningsstyring, skal medvirke til utviklingen av en felles kultur eller referanseramme som kan støtte lærere i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for skolens elever. Teamorganisering skal gi strukturelle rammer for å fastholde og utvikle skolens pedagogisk forankring.

Egenvurdering skal vise oss sammenhenger mellom tiltak og resultater ved hjelp av en sirkulær evalueringskultur for organisasjonslæring og forbedring, illustrert ved hjelp av Demings sirkel som vi redegjorde for i pkt. 2.3. I dette kapitlet vil vi belyse de tre søylene med egen og andres teori.

4.1 Pedagogisk forankring

Slik vi ser det handler utfordringer i videregående skole i hovedsak om at virksomhetene er styrt av politikere, er store og komplekse og at det derfor er vanskelig å skape en felles kultur som alle føler en forpliktelse til. Skoleforskere hevder at oppmerksomheten i samarbeidsmøter alt for ofte rettes mot organisatoriske forhold og for lite rundt pedagogikk og utviklingsarbeid (Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll 2010, s. 126). I vår ledelsesstrategi vektlegges pedagogikk som en av de tre søylene. Skolen er dessuten forpliktet, ifølge Akershus fylkeskommunes kvalitetsbeskrivelse, å ha en pedagogisk forankring som angir mål og rammer for opplæringen, som ledelsen og lærerne bruker som grunnlag for sitt daglige arbeid og som elever og foresatte kjenner til. Som tidligere omtalt i pkt. 2.1 har vår skoles pedagogiske forankring en referanse til konsekvenspedagogikk. I dette avsnittet vil vi gi en nærmere presentasjon av vår pedagogiske forankring. Innledningsvis gir vi en beskrivelse av bakgrunnen for utvikling av konsekvenspedagogikk. Deretter presenteres det vitenskapssynet som denne pedagogiske retningen bygger på. Vi gir så en framstilling av sosiale normer som et utgangspunkt for sosial læring og avslutter med et punkt der begrepet holdningsstyring forklares nærmere. Holdningsstyring er et viktig ledelsesprinsipp i virksomheter med konsekvenspedagogisk referanse. Som kilde har vi i hovedsak benyttet Jens Bay sin bok *Konsekvenspedagogik - en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence* (2005), der han gir en helhetlig beskrivelse av konsekvenspedagogikkens utvikling, grunnlag, filosofi og metoder. I tillegg har vi benyttet oss av notater og skriftlig materiell fra hans forelesninger på samlinger og kurs i en serie av kompetanseutviklingstiltak for skolens personale.

4.1.1 Bakgrunn

Jens Bay, dansk filosof, har i mer enn 30 år arbeidet med unge mennesker som har hatt vansker med å tilegne seg en væremåte som samsvarer med det som er allment akseptert i samfunnet forøvrig. Han har i løpet av disse årene utviklet en pedagogisk teori og metode med et filosofisk underlag. Bay understreker at i et konsekvenspedagogisk perspektiv handler pedagogikken om å skape rammer for at individer skal få mulighet til å arbeide med sin personlige dannelse i en sosial kontekst. Utvikling av sosial forståelse er viktig i en tid preget

av individualisme. Det pedagogiske utviklingsarbeidet startet på Treningsskolen i København i 1974, da Jens Bay overtok ledelsen av skolen. Skolens målgruppe var unge i alderen 18 - 30 år, med handlinger preget av kriminalitet, rusmisbruk og vold. Bay benyttet pedagogiske virkemidler for å få til en positiv forandring for skolens elever, og brøt dermed tradisjonelle virkemidler som behandling, avstraffelse eller sosialt arbeid. Skolen utviklet seg til en praktisk yrkesskole med mål om å gi unge en mulighet til å kvalifisere seg for arbeidslivet, i motsetning til en spesialinstitusjon for avvikere (Dahl, 2007).

Bay ønsket å få innsikt i og forstå hvorfor de unge handlet på tvers av sosiale normer. Han fant en rekke forklaringer på dette i empirisk forskning, men det var så sprikende at det var umulig å finne fram til en teori som ikke ble motsagt av andre teorier. Resultatene pekte enten i retning av sosioøkonomiske årsaker i form av dårlige oppvekstvilkår, eller genetiske årsaksforklaringer eller bortforklaringer. Bay konkluderte med at det var umulig å finne en generell begrunnelse for de personlige og sosiale tilpasningsvanskene, bare individuelle grunner til de unges til tider asosiale handlemåter. På bakgrunn av dette, konkluderte han med at en ikke kan legge en generalisert oppfatning av fortiden til grunn for en opplæring i nåtiden som skal handle om elevenes mulighet til å skape seg en fremtid (Bay, 2005). Han utviklet derfor en pedagogikk med utgangspunkt i humanisme og et vitenskapssyn bygd på filosofi, der frihet, handling, ansvar og konsekvens er sentrale begreper. Det er basert på en oppfatning om at mennesket har frihet til å velge sine handlinger og derfor har ansvar for følgene eller konsekvensene av de samme handlingene, derav navnet konsekvenspedagogikk som er definert slik i Psykologisk Pædagogisk ordbog:

”Konsevenspædagogik med afset i eksistentialismens ideer om hver enkelt persons ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser giver det enkelte menneske den fulde frihed til at vælge og ændre egne handlinger og deres konsekvenser; konsekvens er ikke straf el. sanktioner, men logiske følgevirkninger af de handlinger, der foretages; dette ses som muligheden for personlig udvikling; derfor kræves at enhver skole el. institution udvikler et præcist pædagogisk system med klare mål, handlinger og konsekvenser, der kan bruges som pejlemærker i den individuelle udvikling.”

(Hansen, Thomsen og Varming 2008)

Her vil vi poengtere at når vi i vårt arbeid bruker begrepet pedagogisk forankring, er det med referanse til denne definisjonen av konsekvenspedagogikk, verken mer eller mindre. Det betyr at frihet, valg, ansvar og logiske følgevirkninger betraktes som grunnlag for læring og

utvikling. En slik forankring krever at pedagogiske virksomheter utvikler et system der mål, handlinger og konsekvenser er tydelige og brukes som peilemerker i læringsarbeidet.

Vi velger å bruke begrepet forankring og ikke plattform for å illustrere det forhold at en plattform er et statisk utgangspunkt, mens forankring er et dynamisk holdepunkt som gir mulighet for bevegelser innenfor gitte rammer i konkrete situasjoner. På samme måte som en forankret båt har et trygt feste selv om båten beveger seg med tidevann og bølgeretninger, har en skole med en pedagogisk forankring et sikkert feste i en holdning til hva som fører til gode læringsbetingelser selv om forhold endrer seg i ulike situasjoner. Alle skal ikke tenke og handle likt, men elever i en utdanningsvirksomhet skal møtes med holdninger til at mennesket er fritt til å foreta valg som får følger for seg selv og andre. Det betyr videre at man er personlig ansvarlig for følgene av de valgte handlingene. For eksempel kan en holdning som fastholder et fokus på elevens fortid med mangel på oppmøte og fullførte arbeidsoppgaver, være lite egnet til å skape gode læringsbetingelser. Etter vår oppfatning er det derimot viktig å fastholde holdningen til at det er situasjonen og framtida som fortjener dette fokus og ikke fortida og tidligere historie som grunnlag for kategorisering eller en type diagnose. Hvis en elev har mye fravær, ønsker vi å flytte fokus fra fravær til oppmøte. Fravær viser til fortida og oppmøte viser til framtida.

Rektor har i sitt arbeid ulike steder i utdanningssystemet både som pedagog og leder gjennom flere tiår samarbeidet med Jens Bay om praktisering av konsekvenspedagogikk i første rekke på særskilt tilrettelagte opplæringsløp. Som rektor på vår skole tok han initiativ til å etablere en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk. Dette innebar at en konsekvenspedagogisk referanse for første gang ble anvendt i arbeidet med elever i et ordinært opplæringsløp. I samarbeid med arbeidstakerorganisasjonene ble det bestemt at det skulle gjennomføres et kompetanseutviklingsprogram for å gi ansatte nødvendig innsikt i pedagogikken før det ble fattet en beslutning om å bruke den som referanse for vår pedagogiske forankring. På denne måten la vi som ledere til rette for at referansen skulle bli et felleseie. I det neste punktet skal vi redegjøre nærmere for det filosofiske vitenskapssynet som ligger til grunn for konsekvenspedagogikk.

4.1.2 Pedagogikk og vitenskapssyn

Som en følge av at Bay ikke fant svar på hvorfor ungdom falt ut av utdanningssystemet i det som til da eksisterte av pedagogiske retninger, utviklet han en pedagogikk som i sin tenkning og praksis retter oppmerksomheten mot individets selvdannelse, der den sosiale virkeligheten

som individet selv er en del av, utgjør rammen for sosial og faglig læring. Det er en arbeidsform der den sosiale dannelse og personlige selvdannelse er like viktige mål som faglige mål.

En slik arbeidsform understøttes også av lov og rammeverk for norsk skole:

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.

(Opplæringsloven § 1-2 og læreplanverkets generelle del)

Bay hevder at dersom en tar utgangspunkt i at individet kan dannes gjennom ”riktige metoder”, er det en stor risiko for at pedagogikken i praksis kommer til å bygge på disiplineringsformer. Han mener en slik pedagogisk oppfatning er i strid med nåtidens humane metoder og med det grunnsynet at pedagogikk handler om å skape rammer og muligheter for læring og selvdannelse:

De unges holdninger vil på forhånd dødsdømme enhver pedagogisk drøm om at kunne forme deres personlighet. Der er en gammel filosofisk læresætning, som sier at ethvert menneske er et formål i sig selv, og man må derfor aldrig behandle andre mennesker som et middel, uanset hvor gode hensigter man måtte have hermed

(Bay 2005, s. 36).

Den behavioristiske forskningen har preget den vestlige kulturs syn på læring frem til slutten av 1960-årene. Behaviorismen betegnes som en atferdsmodifiserende teori. Utgangspunktet er et naturvitenskaplig syn på at mennesket kan formes gjennom ytre påvirkning i likhet med gjenstander og objekter i naturen, og at ytre stimuli som straff og belønning fremmer læring. Lærestoffet brytes ned i konkrete handlingsmål, og eleven instrueres steg for steg til rett målatferd er oppnådd. Dersom måloppnåelse mangler, blir det ansett som lærevesker som må behandles. Læreren blir psykologens ”arbeider”, en terapeut som iverksetter kompenserende tiltak ut fra psykologenes sakkyndige vurderinger og diagnoser.

Bay hevder at lærerens autoritet ble utfordret og erstattet med en reformpedagogisk forståelse av læreryrket i oppgjøret med autoritære pedagogiske metoder på 1970 – tallet.

Vitenskapssynet i reformpedagogikken baseres på at individet utvikler seg ut fra sine gitte

biologiske og til dels psykologiske forutsetninger. Av dette utledes et læringssyn som er forsiktig med å sette grenser for væremåter. Lærerens oppgave blir å legge til rette for at individet skal vokse og utvikle seg ut fra sine gitte individuelle forutsetninger. Læreren blir ”gartneren” som gjødsler, vanner og legger grunnlag for vekst. Bay hevder at denne utviklingen innenfor det pedagogiske området kan være årsaken til at elever ikke får det motspillet fra voksne som er en forutsetning for å kunne tilegne seg sosial og faglig læring. Denne selvdannelsen forutsetter holdninger, normer, krav og forventninger fra omgivelsenes side (Bay 2005).

En tredje pedagogisk retning, virksomhetspedagogikk, baserer seg på sosiologi og marxistisk filosofi. Oppfatningen av mennesket er preget av at dersom mennesket har en natur, er den kjennetegnet ved at den er sosial, og det sosiale er kjennetegnet ved at det er skapende og samarbeidende. Mennesket er et produkt av sosial arv eller samfunnsmessige forhold, og behandling av sosiale tilpasningsproblemer preger læringssynet. Lærerens rolle innenfor denne pedagogiske retningen, blir å være en slags ”sosialarbeider”.

Dette er en forenklet framstilling av tre ulike pedagogiske retninger og en grov kategorisering ut fra vitenskapelige retninger. Fellestrekket er en oppfatning av at mennesket er et objekt som lar seg forme utenfra, eller at det vokser og utvikler seg innenfra ut fra medfødte egenskaper. I en pedagogisk sammenheng kan det føre til en slags determinisme der ungdoms utfordringer blir årsaksforklart eller bortforklart av typen ”Det er ikke så rart, fordi at ...”, med begrunnelse i sosioøkonomiske eller psykologiske forhold. Med en slik tenkning er det lett å bli defensiv. Skolesystemet taper terreng i arbeidet med å tilby rammer for at ungdom skal kunne påta seg ansvar for å motta læring og jobbe med sin selvdannelse.

Bay har ut fra dette ønsket å utforme en helhetlig pedagogikk ut fra en filosofisk preget tenkning. Den baserer seg på en teori om at utvikling av sosiale væremåter er et spørsmål om læring og personlig erfaring og ikke en følge av naturlovers spill med mennesker (Bay 2005, s.8). Læringsmål oppnås ikke ut fra en ytre disiplinering, men ved å styrke den enkeltes sosiale handlingskompetanse og forståelse for det personlige ansvaret for sin egen tilværelse. Målet er å skape et grunnlag for utvikling av sosial og faglig kompetanse som kan bidra til at den enkelte skal forbedre sine muligheter for å klare seg selv. Konsekvenspedagogikken er en ”praktisk humanisme”. Den er humanistisk fordi individet er sentrum i eget liv og læring, og praktisk fordi læringen skal være situert og foregå innefor rammen av en konkret sosial virkelighet hvor intet menneske er mer menneske enn andre (Bay 2005, s. 117). Mennesket

tenker og handler ut fra en frihet og egen vilje til å velge sine handlinger. Læreren forblir pedagog som fastholder eleven i friheten og valget, men også ansvaret for følgene av de valgte handlingene med et framtidrettet fokus. Ungdom lever ofte med oppmerksomheten knyttet mer til øyeblikket enn til framtiden, med liten tanke for at det er handlinger i nåtiden som skaper framtiden og dermed endring av fortidens handlemønster.

Figur 3 nedenfor, kan illustrere forholdet mellom de ulike pedagogiske retningene

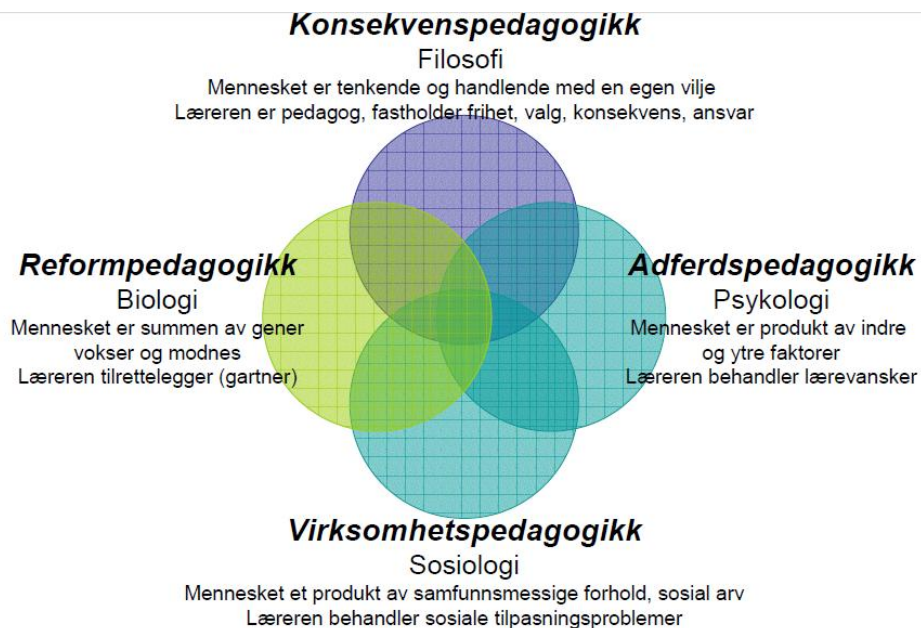


Fig 3 Pedagogikk og vitenskapssyn (etter Bay i forelesning)

Denne figuren er en forenklet framstilling av ulike pedagogiske retninger basert på ulike vitenskapssyn. Den viser at retningene har sine særpreg, men at det også er overlappende områder. Konsekvenspedagogikk fornekter for eksempel ikke psykologiens bidrag og betydningen for å skape gode læringsbetingelser for elever. Der det er ”knuter” i fortiden som hemmer elevens læring, må dette behandles. Konsekvenspedagogikken henter derfor også noe av sitt grunnlag fra sosiologien i ved at oppfatningen av livsbetingelser overføres til oss fra verden omkring oss, blant annet gjennom skolegang og arbeid. Dermed står vektleggingen av sosiale normer sentralt i konsekvenspedagogikken.

4.1.3 Sosiale normer

Vi lever i en individualistisk tid der det ligger store muligheter for den enkelte til å velge sin framtid og dermed sin fortid eller historie. Det innebærer at dagens ungdom i større grad enn tidligere stiller spørsmål og søker begrunnelser for de fleste autoriteter, regler og normer. I samfunnet ligger det imidlertid allment aksepterte forventninger til det enkelte individ. I

industri-samfunnet ble sosiale normer formidlet gjennom oppdragelse og arbeidserfaring i større grad enn i dag. Dagens unge bør derfor ledes ut fra en holdning til at samspillet mellom sosial og faglig læring kan gi gode generelle læringsbetingelser. Hensikten er å oppnå både sosial handlingskompetanse og faglig kompetanse som kan sette dagens unge i stand til å lede seg selv som aktive bidragsyttere i skole, arbeidsliv og samfunnet for øvrig (se vedlegg 2).

I den individuelle tid ligger det muligheter, men også forventninger til at den enkelte skal kunne benytte seg av disse mulighetene og ha tanker om hva de vil med sin framtid.

Hensikten med sosial læring blir derfor å gi ungdom muligheten for å påta seg ansvaret for hva de vil, kan og skal, og oppnå en kompetanse for selvbestemmelse og selvhjulpenhet. Det forventes samtidig at hver enkelt skal klare seg selv uten å være til byrde for andre. Hensikten med sosial læring blir derfor å vise at utdanning er et nødvendig grunnlag for å bli en aktiv deltaker og bidragsyter i samfunnet, og å jobbe mot at den enkelte skal bli selvhjulpen. Det betyr å kunne sette seg mål og å hjelpe eller lede seg selv i arbeidet med å nå sine mål.

Vår praksisteori bygger på at holdningsstyring skal prege hele skolehverdagen. Det er eleven som gjennom sine handlinger skaper situasjoner. Disse situasjonene skal møtes med en felles holdning preget av den menneskeoppfatning og det syn på læring som er uttrykt i skolens pedagogiske forankring. I dette møtet skal valg av metoder begrunnes med at det i samfunnet eksisterer noen forventninger som er uttrykt i allment aksepterte normer. Det skal være logisk for eleven hvilke konsekvenser dette fører til. Dette forholdet mellom handling, holdning og konsekvens er illustrert nedenfor i figur 4.

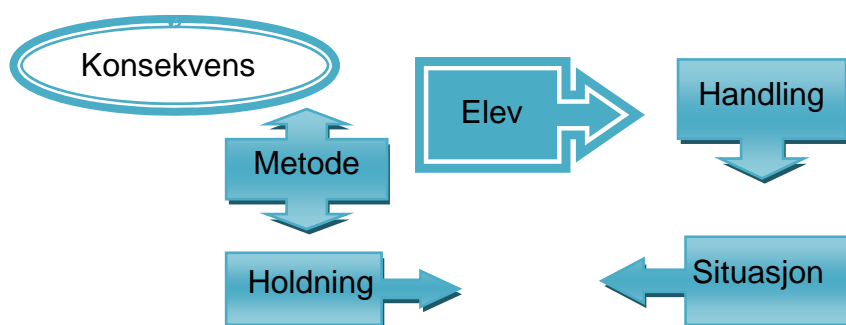


Fig. 4 Situasjonens betydning (etter Bay i forelesning)

Vi mener det er en allment akseptert forventning at alle viser ansvar for egen væremåte. Det blir derfor viktig å legge til rette for at ungdom kan få mulighet til å lære å påta seg ansvar for konsekvensene av de handlingene de velger og dermed se en tydeligere sammenheng mellom egne valg og de følgene de medfører. Det er dette vi mener bidrar til at de unge i større og større grad kan påta seg ansvaret for følgene av det de gjør på godt og vondt. I sosiale

sammenhenger forventes det at alle avtaler og regler blir overholdt. En oppgave for sosial læring er å belyse sammenhengen mellom ord og handling og gi den enkelte mulighet til å utvikle en personlig integritet og jobbe med sin troverdighet. Det forventes dessuten at alle opptrer på en ordentlig måte overfor andre. Det er derfor viktig å lære å behandle andre som man selv vil bli behandlet og i tråd med de allment aksepterte normene for samhandling og væremåte. Respekt for andre styrker selvrespekten. I den moderne tid er det forventninger til å kunne samarbeide og ikke være selvgod.

Hensikten med sosial læring blir derfor å lære seg å kunne samarbeide - også på andres premisser – og å jobbe med sin sosiale handlingskompetanse for å sikre en høy grad av toleranse og samarbeidsvilje. Det er allment akseptert og forventes at alle er innstilt på å lytte til andre. Det er derfor viktig at sosial læring vektlegger det å vise interesse for andres synspunkter og meninger. Den enkelte får dermed anledning til å skape grunnlag for læring og opplevelse og jobbe med sin vilje til å motta læring. Dette gir sju områder der den enkelte, både medarbeider og elev, skal arbeide med sin sosial handlingskompetanse:

selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet. Disse punktene kalles 7-punktsplanen (vedlegg 3) og er skrevet på plakater som henger i alle klasserom og verksteder på vår skole 7-punktsplanen brukes til å lede og veilede både en selv og andre i arbeidet mot sosial handlingskompetanse. Det er viktig at dette ikke forstås som et forsøk på å støpe den enkelte i en bestemt form, men derimot et forsøk på å skape en pedagogisk forutsetning for at den enkelte skal kunne lære seg å bli selvbestemmende og selvhjulpen. Det handler om å kunne sette seg mål og hjelpe seg selv til å nå de samme målene. Punktene er ikke et religiøst manifest, men en målrettet innsats for å utvikle en kompetanse til å håndtere de utfordringer som er uttrykt i 7-punktsplanen.

Enkeltindivider som utgjør et skolesamfunn har sine personlige verdier. I en pedagogisk virksomhet med ambisjoner om å utdanne kompetente aktive bidragsytere i yrkes- og samfunnsliv, er det viktig at det er noen felles holdninger som ligger til grunn for den felles pedagogiske innsatsen uavhengig av private verdier. Den sosiale handlingskompetanse som ligger som en allmenn forventning, vokser ikke fram i det enkelte individ av seg selv, den må læres. Denne læringen skjer best i en praktisk sosial virkelighet der den sosiale handlingskompetanse vektlegges som en understøttelse av den faglige læringen.

4.1.4 Sosial læring

Formål og mål med sosial læring er å understøtte den faglige læringen og å gi gode læringsbetingelser. Teorigrunnlaget i vår pedagogiske forankring, dens menneskeoppfatning

og syn på læring, skal være den røde tråden som skal prege den pedagogiske praksis ved vår skole. Det betyr ikke at alle skal tenke og handle likt, men både medarbeidere og elever skal møtes med den holdningen til at man er fri til å velge sine handlinger. Men holdningen uttrykker også at denne friheten er redusert gjennom det personlige ansvaret man har for følgene av sine valgte handlinger. Siden, som sagt, ingen er mer mennesker enn andre, skal det som er mulig for én også være mulig for en annen i samme situasjon. Det er de samme prinsipper som gjelder enten det er ledelse av skolen, eller ledelse av klassen for å skape gode læringsbetingelser for eleven. Jens Bay har illustrert dette forholdet i figur 5 nedenfor:



Fig 5 Forholdet mellom faglig og sosial læring (etter Bay i forelesning)

Konsekvenspedagogikk er basert på en filosofisk oppfatning om at mennesket handler ut fra egen tanke og frie vilje. Mennesket er født som et sosialt vesen, og har ikke en medfødt personlighet med et forutbestemt utviklingsmønster. Søken etter frihet, selvbestemmelse og anerkjennelse er grunnleggende menneskelige behov. Det er gjennom sine handlinger mennesket viser hvem det er i en bestemt situasjon. Mennesket er ikke skjebnebestemt og kan til enhver tid gjøre noe annet enn det omgivelsene forventer. Alle handlinger har en konsekvens, og pedagogikken skal fastholde forholdet mellom oppnåelige mål og valg av rasjonelle handlinger. Friheten til å velge er grunnlaget for det individuelle ansvar. Alle har en innflytelse på sitt eget liv og er tvunget til å velge sine handlinger og å påta seg ansvaret for konsekvensene av sine valg. Individet er sin egen lovgiver, men har samtidig ansvar for det fellesskapet de er en del av. Konsekvenspedagogikken er basert på oppfatningen om at vi har

beveget oss fra det industrielle samfunnet med fokus på den kollektive dannelse, til informasjonssamfunnet som preges av et fokus på enkeltindividet. Det moderne individ lar seg ikke formes av andre, men dannes og utvikles i en gjensidig påvirkning innenfor det sosiale fellesskapet.

Læringssynet i konsekvenspedagogikken er basert på at all læring i første rekke skjer gjennom praksisbasert innsats. Kompetanse bør helst tilegnes gjennom praksis og i liten grad gjennom teori. Læring er en prosess som oftest skjer i sprang, eller det noen vil kalle læringsplataer. Det er sjelden en kontinuerlig prosess. Både faglig og sosial læring oppnås gjennom reflektert handling. Den moralske verdi av en bestemt handling vurderes først og fremst ut fra konsekvensen av handlingen. Dette bygger på en fellesskapsmoral til forskjell fra en individuell moral. Også fellesskapsmoralen innebærer prinsippet om at det som er mulig for én, skal være mulig for alle andre i samme situasjon.

Med dette har vi ønsket å vise at konsekvenspedagogikken er en beskrivende vitenskapsteori og bygger på en indeterministisk filosofi med referanse til eksistensialisme og fenomenologi som vektlegger logiske begrunnelser for den pedagogiske holdningen. For å undersøke om en forankring med referanse til konsekvenspedagogikk kan være en støtte i arbeidet med elevene, er det nødvendig å spørre skolens lærere om hvilken erfaring de har med denne delen av vår ledelsesstrategi.

4.1.5 Holdningsstyring

Arbeidsmetoden i konsekvenspedagogikken er en dialektisk ”tese-antitese-syntese”-modell illustrert i figur 6 nedenfor (se også figur 1 pkt. 2.1.2). Denne arbeidsmetoden er også et uttrykk for vårt syn på holdningsstyring som vi vil redegjøre nærmere for i dette avsnittet. Vår antagelse eller tese, om måten vi *vil* lede skolen på, er begrunnet i vår pedagogiske forankring og vår ledelsesstrategi. Antitesen er de praktiske barrierene for det arbeidet vi *kan* gjennomføre som synliggjøres gjennom undersøkelser av teori og praksis. Som skoleledere må vi utforske begrensingene for å kunne beskrive syntesen eller de løsninger og muligheter vi ser ut fra holdningene i vår pedagogiske forankring. På dette grunnlaget kan vi som ledere videreutvikle en hensiktsmessig ledelsesstrategi og bestemme oss for hva vi *skal* gjøre. Vi ser likhetstrekk mellom denne dialektiske arbeidsformen og Roalds begrep om systemisk samhandling beskrevet i pkt. 3.2 og som vi kommer tilbake til under presentasjon av komplementær ledelse i pkt. 5.3.



Fig. 6 Dialektisk arbeidsform (etter Bay i forelesning)

I rollen som skoleledere bestreber vi oss på en grundig refleksjon av vår praksisteori. Slik vi forstår konsekvenspedagogikken, kan den uttrykkes i tre plan, nemlig filosofi (menneskeoppfatning, kunnskaps- og samfunnssyn) dens teori (forklaringer, hypoteser, fortolkninger) og praksis (data). Disse tre planene forenes i et helhetlig system der filosofien (holdningene) er det overordnede og styrende element. Dette er grunnlaget for vår forståelse av begrepet holdningsstyring og er illustrert i modellen nedenfor.

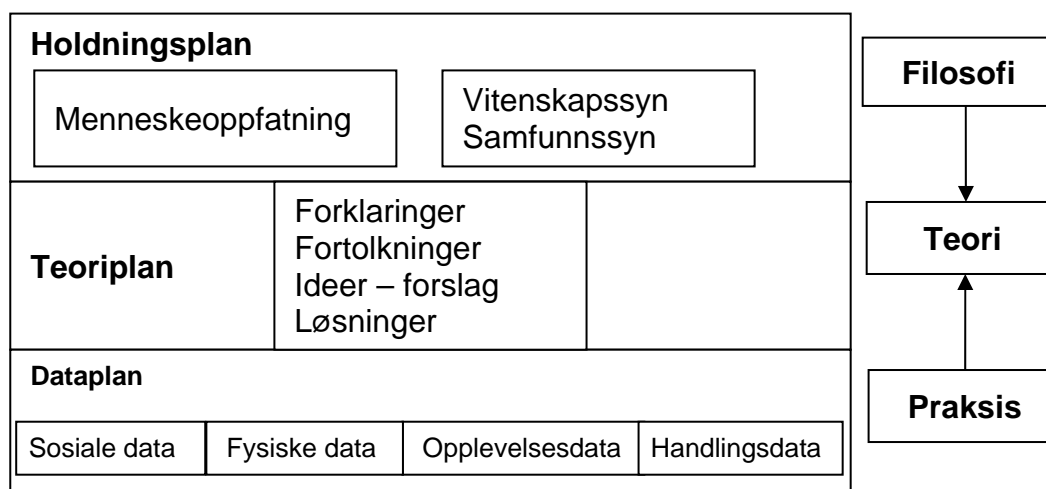


Fig. 7 Konsekvenspedagogikkens tre plan (etter Bay i

Modellen viser at det er i motsetningen mellom filosofien som tese og praksis som antitese, at begrunnelsene for teori oppstår som syntese. I vår sammenheng gir filosofien i teoriplanet begrunnelser for vår ledelsesstrategi og metodevalg. I møtet mellom filosofi og praksis skapes ny teori og ideer som kan gi forståelse og skape mening. I dette spennet utformet Jens Bay teorien om konsekvenspedagogikken. Det er på dette teoriplanet vi kan finne løsninger som igjen prøves ut i praksis. Praksisplanet består av den situasjonen som oppstår som følge av elevenes handlinger, illustrert i figur 4. Derfor vil valg av løsninger og metoder i disse

situasjonene være avhengig av to forhold, nemlig elevenes handlinger (praksis) og skolens holdning (filosofi). Som støtte for denne kontinuerlige dialektiske arbeidsmetoden, inneholder vår ledelsesstrategi et system for egenvurdering slik at ny praksis evalueres før den justeres og blir ny teori. Skolens teamorganisering skal gi strukturelle rammer for samordnet innsats mot læringsbetingelser for elever. Mens menneskesynet i filosofiplanet er konstant, er data om elever i stadig forandring, slik at vår ledelsesstrategi må justeres, forbedres og eventuelt endres. For å få holdepunkter eller bevis for om vi er på rett vei, skal vi i vårt forskningsprosjekt spørre lærerne om de opplever vår ledelsesstrategi som støttende i deres bestrebelse på å gi elevene gode læringsbetingelser.

Konsekvenspedagogikkens holdning til læring ligger i beskrivelsen av menneskeoppfatningen. Den er basert på den filosofiske oppfatningen at mennesket handler ut fra egen tanke og frie vilje. Mennesket er født som et sosialt vesen, men har ikke en medfødt personlighet med et forutbestemt utviklingsmønster. Søken etter frihet, selvbestemmelse og anerkjennelse er grunnleggende menneskelige behov. Mennesket viser hvem det er for seg selv og andre gjennom sine handlinger i bestemte situasjoner. Mennesket er ikke skjebnebestemt og kan til enhver tid gjøre noe annet enn det omgivelsene forventer.

Det er imidlertid viktig å motvirke faren for at konsekvenspedagogikken kun blir en metode, den kan da bli et motbydelig pedagogisk redskap, - sterkt atferdsmodifiserende. Samspill med andre skaper grunnlag for moral. Det individuelle må aksepteres, da hvert menneske er unikt og særegent. At tiden er individualistisk, betyr ikke et tap av fellesskap eller solidaritet. Fellesskapstenkingen – det som er godt for meg er godt for andre – er mer forpliktende. Det sosiale aspektet er ikke medfødt, men må læres. Målet må være å gi mennesket muligheter til selv å velge, da dette er humant og gir individet frihet. Det humane innebærer en innskrenking av denne friheten til at det som er bra for meg må vurderes i forhold til om det også er bra for andre. Det enkelte mennesket finner seg selv gjennom andre mennesker, i sosiale prosesser.

Holdningsstyring betyr i vår sammenheng å legge forholdene til rette for å synliggjøre en felles holdning basert på menneskesynet i vår pedagogiske forankring. Ungdoms utdanning er for viktig til å overlates til tilfeldigheter. Det er viktig å unngå at en tilfeldig elev blir utsatt for en tilfeldig lærers tilfeldige pedagogikk. Det er derfor viktig at medarbeidere på Strømmen vgs viser en positiv holdning til den muligheten for læring som ligger i sosiale prosesser. Grunnlaget for sosial og faglig læring legges i den aktuelle situasjonen der handlingen foregår. Vi har laget figur 8 nedenfor, for å illustrere at læreres holdninger viser seg i

handlinger i spenningsfeltet mellom teorien eller menneskeoppfatningen læreren har med seg i møte med virkeligheten, her representert ved elevenes handlinger.



Fig .8 Holdningsstyring

Den pedagogiske holdningen skal bygge på forståelse og respekt for den enkeltes særpreg og at metodene forutsetter en individuell tilgang. Filosofisk sett er individet ikke født godt eller ondt og holdningen er derfor at individet er i stadig utvikling med mulighet for læring og endring. Metoden baseres på at det alltid er muligheter for å handle annerledes i morgen enn det som ble gjort i dag. Som vi allerede har nevnt er det på denne måten man skaper sin fortid og sin historie. Individet er ikke et produkt av årsaker, og holdningen blir da at mennesket ikke er bundet til en sosial skjebne. Det er grunnen til at metodene baseres på å søke begrunnelser heller enn årsaksforklaringer.

Formål med en handling skapes hovedsakelig gjennom handlingen og dens konsekvens, og derfor er arbeid med konsekvensforståelse et viktig ledd i læring og utvikling. Skissering av handlingsalternativer og mulige konsekvenser i en tett og personlig oppfølging av elever, blir slik en viktig metode for å legge til rette for gode læringsbetingelser for elever. Filosofisk sett er det den sosiale konteksten som gjør et individ til en person. Dette innebærer en holdning til at sosial læring skal være en støtte for faglig læring med metoder som setter tydelige grenser for sosiale omgangsformer. Den filosofiske oppfatningen av mennesket er at det har en fri vilje, og dermed også et ansvar. Holdningen som elevers handlinger bør møtes med ut fra dette, er at eleven har eierskap til sine handlinger og dermed også ansvaret. Metodisk sett bør derfor ikke handling, ansvar og konsekvens skilles når læringsbetingelser skal tilrettelegges.

Ut fra referansen til konsekvenspedagogikk har vi som ledere i samarbeid med de ansatte valgt en strategi der holdningen gitt i konsekvenspedagogikkens menneskesyn, skal prege både skoleledelse og klasseledelse ved Strømmen vgs. Det skal bidra til å fastholde, og samtidig utvikle, en kultur som lærere opplever som støttende for å kunne legge til rette for

gode læringsbetingelser for sine elever. Det er derfor viktig for oss å spørre skolens lærere om holdningsstyring som ligger i skolens pedagogiske forankring oppleves som støttende. I hvilken grad lærerne synes det er viktig å jobbe med elevenes sosiale handlingskompetanse og om de ser andre pedagogiske retninger skolen kunne hatt for å gi elevene bedre læringsbetingelser, er sentrale spørsmål. Det er også nødvendig å undersøke om lærerne oppfatter skolens ledelse som forbilledlige. Det vil kunne gi oss svar på om vår utøvelse av ledelse oppfattes som holdningsstyring som følge av skolens pedagogiske forankring.

4.1.6 Pedagogisk forankring som mål og rammer for daglig arbeid

Kvalitetsbeskrivelsen for Akershus fylkeskommune krever som sagt at skoler skal ha en pedagogisk forankring som angir mål og rammer for opplæringen. Vår skoles pedagogiske forankring er uttrykt i fire punkter:

Respekt for eleven. Det betyr at veiledning av eleven bør være framtidsrettet og utføres med respekt for den enkelte elevs sosiale og personlige forutsetninger. Ansatte bør gi elever mulighet til å oppfatte seg selv som en ressurs, og ikke et problem.

Kunnskap skal danne grunnlag for virksomheten. Det betyr at kunnskap om den pedagogiske forankringen, den enkelte elev og opplæringstilbudet skal være grunnlaget for alle beslutninger. Ansatte bør være åpne for den erfaringen som er samlet på Strømmen vgs og delta i skolens evalueringsarbeid.

Resultatorientering og handlekraft. Det betyr at arbeidet ved Strømmen vgs skal kjennetegnes av metodevalg og arbeidsform som sikrer at fastlagte mål i lover og forskrifter blir nådd. Pedagogikken er grunnlaget i det daglige arbeidet og de pedagogiske metodene angitt i metodeheftet, og fagdidaktikken brukes for å sikre høyest mulig kompetanseoppnåelse for alle elever.

Direkte og åpen dialog. Det betyr at samarbeidet på Strømmen vgs skal kjennetegnes av høyt engasjement og en felles ambisjon. Ansatte bør derfor finne en god balanse mellom skolens pedagogiske forankring og private/subjektive interesser og vise en gjensidig respekt for hverandres arbeidsoppgaver og funksjoner. Problemer både på det pedagogiske og organisatoriske området bør derfor øyeblikkelig synliggjøres.

Holdningsstyring ut fra en pedagogisk forankring kan forhindre utvikling av en relativisme der alt oppfattes som riktig. Det kan føre til at man som lærer henter litt fra ulike retninger og metoder. Det kan resultere i tilfeldigheter og utvikler en "kenguruskole" som vi omtalte i innledningen til kapittel 1. Holdningsstyring basert på vår pedagogiske forankring kan etter vår mening bidra til å skape grunnlag for faglig samhörighet, regulere samspillet mellom

skolen og elevene og gi medarbeidergruppen mulighet til å framstå som forutsigbar og tydelig for elevene. Vi mener det kan bidra til at lærere kan gi sine elever gode læringsbetingelser. Holdningsstyring er en sikkerhet for elevene fordi det kan hindre at antipatier og sympatier blir styrende. Det kan være med på å utvikle en profesjonalisering av lærerrollen og unngå holdninger preget av ”oss i mellom”, men fastholde ulikheten i rollene som medarbeider og elev. Det kan oppnås ved å gjøre arbeidet med elevene til “offisielt” tema og redusere muligheten for tilfeldigheter i pedagogisk beslutninger, fordi holdningene i den pedagogiske forankringen bør være det retningsgivende.

Holdningsstyring kan også bidra til sikkerhet og økt faglig kompetanse for medarbeidere, fordi det er lov å “gi opp”, spørre om råd og hente pedagogisk inspirasjon. Forpliktelsen ovenfor skolen kan bli konkret og praktisk. Holdningsstyring innebærer en demokratisk ledelse, fordi den enkelte lærer har medinnflytelse. En gis mulighet til å vise hvem han/hun er for andre i kraft av sine handlinger, og ikke hva man er i egenskap av en tittel. I en holdningsstyrt virksomhet bør det legges til rette for at kritikk oppleves faglig begrunnet og som personlig støttende i vanskelige saker. For det motsatte av kritikk, innebærer en mistillit til at personen kan endre og forbedre sin pedagogiske praksis. Det oppfordres derfor både til å gi og ta kritikk, og til å lytte og lære.

Vi har i dette avsnittet presentert teori som ligger til grunn for skolens pedagogiske forankring som vi har valgt som en av tre søyler i vår ledelsesstrategi. Hensikten med dette er å legge til rette for utvikling av en felles kultur, en felles praksis, og enes om de holdningene som alle viser forpliktelse til å følge opp. Som vi påpekte i innledningen til dette avsnittet, er dette noe som skoleforskere hevder ofte mangler i skolen. Formålet med en felles kultur er etter vår mening å unngå tilfeldigheter og å legge til rette for gode læringsbetingelser for våre elever. Slik vi ser det, er utvikling av en felles kultur avhengig av at vi som ledere etablerer en organisasjonsstruktur som tillater medarbeidere å involvere seg i en holdningsstyring gjennom å skape møtearenaer som sikrer pedagogisk tenkning og forpliktelse. Det neste avsnittet skal derfor handle om teamorganisering som er den andre søylen i vår ledelsesstrategi. Hvorvidt lærere opplever vår ledelsesstrategi som støttende i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever, kommer vi tilbake til i analysen av datamaterialet i vårt forskningsprosjekt.

4.2 Teamorganisering

Vi vil i dette avsnittet presentere og drøfte teori om hvordan gode læringsfellesskap kan utvikles. Vi vil presentere aktuell teori om teambasert organisasjonsstruktur. Det er en annen søyle i vår ledelsesstrategi for at lærere skal oppleve støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elever. Dette avsnittet er holdt i tre deler. Først presenterer vi generell teori om team som ble lagt til grunn da konsulentfirmaet Aspire bistod ledelsen ved Strømmen vgs i arbeidet med å omorganisere skolen fra en hierarkisk struktur organisert i avdelinger, til en flat struktur organisert i team. Dette arbeidet er beskrevet under pkt. 2.2. Vi vil deretter presentere teori om teams effektivitet og avslutter med å referere til teori om teamorganisering omtalt i skoleforskningslitteratur.

I vår virksomhet er teamsammensetningen bestemt av hvilken oppgave som skal løses. Det er selve forutsetningen for at et team skal kunne oppleve seg som et team. På vår skole er vi organisert i følgende team:

- I fagteam møtes alle faglærere som underviser i samme programområde. På grunn av kompleksiteten i oppgavene og teamets størrelse, har det for enkelte team vært nødvendig å dele seg i team for Vg1 og Vg2.
- I basisteam møtes alle lærere som underviser en klasse. I fagteam er fagdidaktikken i fokus, i basisteam bør pedagogikk og pedagogisk forankring være sentrum for oppgaven. Fagteam er faste team og basisteam er å betrakte som temporære team fordi medlemmene skiftes ut avhengig av skoleårets timeplan.
- I tillegg er det ofte nødvendig å opprette ad hoc team som kan løse uforutsette oppgaver, ofte av praktisk administrativ karakter som må løses innen en kort tidsfrist, for eksempel oppgaver pålagt av skoleeier eller tilsyn fra fylkesmannen. Disse teamene er sammensatt av folk som antas å kunne løse den konkrete oppgaven.

4.2.1 Team som organisasjonsform

Team som organisasjonsform gir vår ledelsesstrategi en nødvendig strukturell ramme.

Teamarbeid kan gi bedre kvalitet og effektivitet, fordi det utnytter de enkelte teammedlemmers styrke i fellesskap. En nødvendig forutsetning for å være villig til å investere tid og ressurser i et teamsamarbeid, er oppfatningen av at arbeidet som skal utføres ikke kan gjøres godt nok av en person alene, men at man er avhengig av andre for å løse oppgaven.

Tiden som investeres i teamarbeid bør gi en opplevelse av at det letter arbeidet med å gi elever gode læringsbetingelser. I vår sammenheng forutsetter det en felles oppfatning av hva

et team er og en avklaring av teamets mandat. Basert på forståelse og aksept for ulike preferanser bør roller, forventninger og ansvar fordeles. I vårt forskningsprosjekt blir det derfor viktig å spørre skolens lærere hvorvidt de opplever at ansvar er fordelt og roller definert i teamene de tilhører.

Arbeid i team kan være inspirerende og gi økt interesse og entusiasme for en oppgave. Medlemmer i et team kan lære av hverandre, bygge opp og dra nytte av samlet kompetanse. Dette kan forhindre personavhengighet i en organisasjon. Teamets funksjon må hele tiden ses i sammenheng med aktiv bruk av pedagogisk forankring og egenvurdering, som de to andre søylene i vår ledelsesstrategi. Søylene samlede bærekraft gjør at krakken kan brukes.

Det er forskjell på organisering i grupper og team (Eliassen, 2008). Grupper består av et antall personer med felles mål og ofte med en felles identitet, men de behøver ikke ha felles arbeidsoppgaver. Team er også bundet sammen av felles mål, men også av en oppgaveorientering og en forståelse av at forskjellighet er en styrke. Dette innebærer en forståelse om at mål oppnås lettere og bedre ved samarbeid framfor individuelt arbeid.

Forskjellen mellom grupper og team ligger i forholdet mellom de to dimensjonene kvalitet på samarbeidet og i hvilken grad oppgaveløsningen er avhengig av praksisfellesskapet. Disse dimensjonene kan framstilles langs to akser, for å illustrere forskjellige konstellasjoner særpregget av ulik grad oppgaveavhengighet og samarbeidskvalitet, illustrert i fig. 9 nedenfor:

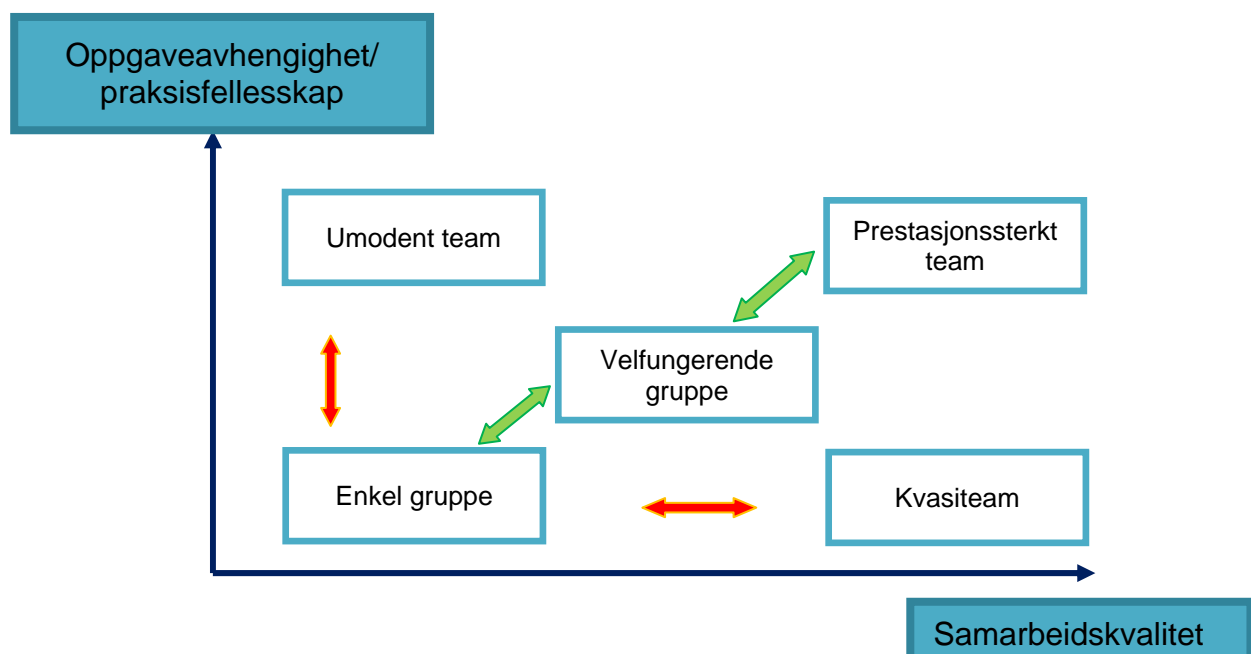


Fig 9 Fra gruppe til team (etter Eliassen 2008)

En enkel gruppe kan for eksempel være en gruppe med busspassasjerer som verken har fokus på oppgave eller sosiale relasjoner, men er tilfeldig sammensatt fordi de tilfeldigvis har samme interesse av å nå et reisemål. Et umodent team har et sterkt fokus på oppgaveløsning, men liten oppmerksomhet på samspillet, for eksempel et nylig sammensatt team av ukjente personer som har fått pålagt å løse en oppgave på kort tid. Et kvasiteam er bare tilsynelatende et team. Det er et team som vier stor oppmerksomhet til det sosiale samspillet, men ikke til løsning av felles oppgaver. De har det veldig hyggelig rundt lunsjbordet, men går hver til sitt og arbeider individuelt. De grønne pilene er et bilde på en ønsket dynamikk, og de røde indikerer en dynamikk som sjelden eller aldri gir resultater.

I en velfungerende gruppe, der målene er klare, samspillet fungerer og det individuelle engasjementet er sterkt, er det lett å samordne innsats mot løsning av felles oppgaver. For at et team skal kunne karakteriseres som prestasjonssterkt, innebærer det en stor grad av forståelse for gjensidig avhengighet og av samordning av felles innsats mot samme mål. Det innebærer en oppfatning av at ingen av medlemmene kan realisere teamets mål alene, men er avhengig av de andre medlemmene for å få det til. Det innebærer en følelse av samhørighet, trygghet og gjensidig tillit. Teammedlemmer i et prestasjonssterkt team respekterer kompetanse, viser vilje til å lytte og akseptere uenighet og korrigeringer av egne meninger, tar ansvar, men har også handlefrihet. Det kan hevdes at et teams resultater ikke blir høyere enn det relasjonene i teamet tillater. De enkelte medlemmene innehar ulike roller både faglig og sosialt, og dette påvirker teamets evne til å prestere. Forskjellen på en velfungerende gruppe og et prestasjonssterkt team ligger derfor i hvor stor grad den enkelte er innstilt på å møte kravet til to dimensjoner, nemlig praksisfellesskap og samarbeidskvalitet. For å undersøke hvorvidt lærere ved vår skole oppfatter team de tilhører som prestasjonssterkt, ønsker vi å spørre om teamorganiseringen gir mulighet for å gjøre en bedre jobb som lærer, og om lærere i team påtar seg mer ansvar for den helhetlige opplæringen for eleven.

Det er også dilemmaer forbundet med teamorganisering, blant annet forholdet mellom lederens delegering eller abdisering, eller mellom teammedlemmer som aktiv medspiller eller som gratispassasjer (Eliassen 2008). Det er derfor behov for kontinuerlig oppfølging og tilrettelegging for at team skal bli effektive og utvikle seg til å være prestasjonssterke. Vi ønsker derfor å spørre lærerne om det er selvstyrte team eller team med en teamleder som oppleves som mest støttende. Vi mener at spørsmålet om roller og ansvarsfordeling som vi nevnte tidligere, er nyttige intervju spørsmål for å undersøke om team oppleves som et framkomstmiddel for gratispassasjerer, eller en arena for aktive medspillere.

4.2.2 Teameffektivitet

Vi har funnet meningsfull og relevant teori om teams effektivitet hos J.R. Hackman, professor i organisasjonspsykologi ved Harvard University. Teorien er omtalt i en artikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening (Bang 2008). Han foretar en drøfting av et teams effektivitet som vi har funnet interessant for å utvide vårt perspektiv på teamorganisering og finne ut hvordan en gruppe kan øke sin effektivitet og utvikle seg til et prestasjonssterkt team. Han fokuserer spesielt på tre faktorer som påvirker teamets evne til å nå sine mål, nemlig rammer som er gitt på forhånd, medlemmenes samarbeid og resultat.

Teamets forhåndsgitte rammer

Et teams effektivitet er avhengig av rammebetingelser. Hackman hevder at det dreier seg om i hvilken grad oppgavene er reelle teamoppgaver, i den forstand at medlemmene er avhengige av hverandre for å få løst dem, og derfor må samarbeide. Oppgaver må oppleves som interessante både for den enkelte og for teamet (Bang 2008). Av dette mener vi det framgår at en viktig del av en ledelsesstrategi blir å sikre at oppgavene egner seg for teamarbeid.

Forskning om effektivitet i team er opptatt av teamets sammensetning som rammebetingelse; det er faktorer som teamstørrelse, medlemmenes kompetanse og mangfold i teamet. Den franske agronomen Max Ringelmann viste at effektiviteten i tautrekkingslag sank når antall personer på laget vokste. Det er bekreftet i senere studier og betegnes som "sosial loffing". Det kan defineres som reduksjon i anstrengelser en person yter når folk arbeider i grupper, sammenlignet med når de arbeider alene (Forsyth i Bang 2008). Dette forklares med at motivasjon til å prestere minker når man er en blant flere i en gruppe. Den individuelle innsatsen blir vanskeligere å identifisere, og sjansen for at noen av medlemmene blir "gratispassasjerer" øker. Gunstig gruppestørrelse er avhengig av oppgaven. Et symfoniorkester på rundt 100 musikere er nødvendig for å gi en god konsert, mens en gruppe som skal snakke sammen for å oppnå resultater, bør være liten. I en stor gruppe vil antall minutter til rådighet for hvert medlem blir mindre, og sjansen for misforståelser og "gratispassasjerer" øker. Hackman hevder videre at mangfold er viktig for å finne balansen mellom ulik kompetanse og personligheter, samtidig som de bør være like nok til å være innstilt på samarbeid (Bang 2008).

Hackman har med dette gitt oss innsikt i leders ansvar for at et team skal bli effektivt og utvikle seg til å bli høyt presterende. Det er ut fra dette en lederoppgave å sørge for utvikling av effektive møtearenaer for utveksling av nødvendig informasjon. Det er også grunn til å stille spørsmålstegn ved effektiviteten av teamkonstellasjoner som kan vise seg å være for

store til å være effektive og dermed forhindrer muligheten for å utvikle seg til å bli prestasjonssterke. Det bør også tilbys opplæring og trening i teamatferd for å kunne utvikle en organisasjonskultur som har tradisjon for og verdsetter teamarbeid, noe som vi allerede har nevnt ble gjort på Strømmen vgs ved overgangen fra hierarkisk til flat struktur. Sist men ikke minst bør lederen synliggjøre at det er et behov for det arbeidet teamet leverer.

Teamsamarbeid

Teamsamarbeid kan defineres som en samordnet innsats for å løse teamets arbeidsoppgaver og å skape resultater for organisasjonen, teamet og teammedlemmene. I denne sammenhengen er det fem forhold som synes viktige for effektiviteten i team (Bang 2008):

- *Klare mål.* Team som har definert hva de ønsker å oppnå gjennom konkret beskrivelse av oppgave, sluttresultat og hensikt opplever mindre frustrasjon og blir mer effektive.
- *Fokusert innsats.* Team som er fokusert på arbeidsoppgavene og de målene de har satt seg opplever mindre avsporinger og utenomstakk og blir mer effektive.
- *Arbeidsmåte.* Team som kompenserer for hverandres svakheter og utnytter hverandres styrke blir mer effektive. Medlemmene kan forvente å få hjelp og ber også derfor hverandre om hjelp, både på grunn av periodevis stor arbeidsbelastning og manglende relevant kompetanse.
- *Utnyttelse av forskjelligheter.* Team preget av tillit lar ikke forskjeller utvikler seg til spenninger og gnisninger, det hemmer teameffektivitet, mens åpen og nysgjerrig dialog fremmer teameffektivitet.
- *Refleksivitet.* Team som reflekterer over sin egen fungering og korrigerer kursen når de oppdager misforhold mellom hva de ønsker å oppnå og hva de faktisk oppnår blir mer effektive.

Med dette ser vi at vårt ansvar som skoleledere består i mer enn bare å opprette en teamorganisert struktur. Det er også nødvendig å legge til rette for et godt teamsamarbeid. Vi mener at vår ledelsesstrategi som kombinerer teamorganisering med en pedagogisk forankring legger til rette for et godt samarbeid, fordi vår forankring vektlegger respekt, kunnskap, resultatorientering og handlekraft samt direkte og åpen dialog. Dette kan langt på vei sikre at teamet jobber mot klare mål, har en fokusert innsats, vektlegger arbeidsmåter og utnytter forskjelligheter. Ved å spørre om teamorganisering hjelper til å utvikle felles væremåte hos lærere i arbeidet med elever, kan vi utforske om vår antagelse stemmer med læreres opplevelse av praksis. Det siste av de fem punktene i beskrivelsen av effektive team, refleksivitet, mener vi blir ivare tatt av egenvurderingen, i vår ledelsesstrategi. Det er derfor

nødvendig for oss å spørre lærerne om på hvilken måte teamet driver egenvurdering og hvilken form for egenvurdering lærerne oppfatter gir best grunnlag for å justere eller forbedre teamets praksis.

Teamets resultatoppnåelse

Hackman hevder at et teams effektivitet bør vurderes ut fra resultater på tre områder; saksresultater, teamets overlevelsessevne og individuell tilfredshet (Bang 2008):

- *Saksresultater* som teamet arbeider mot, er knyttet til teamets formål, det teamet i utgangspunktet er tenkt å brukes til. Et fotballag produserer mål, et band produserer musikk og et lærerteam kan produsere gode læringsbetingelser for sine elever. Det er lærerne ved vår skole som først og fremst kan vurdere om teamet oppnår dette resultatet. Spørsmålene vi ønsker å stille omkring egenvurdering er også egnet til å avdekke dette.
- *Teamets overlevelsessevne* forutsetter at samarbeidskvaliteten er god nok til at teamets medlemmer kan samarbeide på en god måte over lengre tid. Hackman hevder at det konkret dreier seg om teamkultur, teamtillit og teamfølelse. Hackman hevder at teamlederens første oppgave bør være å hjelpe teamet til å etablere et sett av grunnleggende normer som stimulerer medlemmene til å samarbeide på måter som bidrar til teameffektivitet. Vi har tidligere redegjort for arbeidet med organisasjonsutviklingen ved vår skole. Det har vært en utvikling fra en hierarkisk struktur, til en periode med flat struktur og selvstyrte team. Egenvurdering av modellen avdekket behov for en strammere struktur og resulterte i ansettelse av teamledere for hvert utdanningsprogram. Det er derfor interessant å spørre lærerne om det er team med teamleder eller selvstyrte team som oppfattes som mest støttende i lærergjerningen.
- *Individuell tilfredshet* er avhengig av at teamets måte å arbeide på bidrar positivt til medlemmenes læring og personlige tilfredshet ved å være en del av teamet.

Saksresultater er den merverdi teamet skaper for organisasjonen, *teamets overlevelsessevne* er den merverdi teamet skaper for seg selv og *individuell tilfredshet* er den merverdi teamet skaper for sine medlemmer. Det er avgjørende at enkeltmedlemmene opplever at de blir bedre i stand til å utføre arbeidet sitt, at teamarbeid gir og ikke tapper energi. Dette håper vi å få svar på ved å intervju et utvalg av skolens lærere. Vi ønsker å spørre om de oppfatter at teamorganisering gir muligheter for å løse undervisningsoppgavene på en bedre måte. Det er dessuten interessant om lærerne opplever forskjell på de ulike teamkonstellasjonene de er en del av.

På bakgrunn av dette mener vi at det er en lite hensiktsmessig ledelsesstrategi å tro at jobben er gjort når man har opprettet team. Er man som leder opptatt av at teamet skal fungere effektivt, bør man også være opptatt av om teamets medlemmer får noe igjen for å være med i teamet. Ledelsen bør sørge for at team bygges og vedlikeholdes ved å legge til rette for utvikling av teamkultur, teamtillit og teamfølelse. En ledelsesstrategi som kombinerer teamorganisering med pedagogisk forankring og egenvurdering, vil kunne bidra til å justere teamets rammebetingelser. Dette kan føre til bedre samarbeid, bedre resultater og mer individuell tilfredshet. Vi mener derfor de tre søylene gir team mulighet for å utvikle seg til et prestasjonssterkt team. Mye tid og ressurser ble lagt i arbeidet med å omorganisere skolen fra hierarki til flat struktur som vi redegjorde for i pkt. 2.2. Et eksternt konsulentfirma bistod teamene i arbeidet med å kartlegge preferanser, definere roller og fordele ansvar på team. Det er senere gjort arbeid med å vedlikeholde teambyggingen med støtte av et lokalt HMS senter. Vi mener at ved å spørre om teamorganiseringen gir muligheter for å gjøre en bedre lærerjobb, vil vi kunne få informasjon om teambyggingen har vært tilstrekkelig for å utvikle prestasjonssterke team. Vi ønsker dessuten å undersøke om lærerne opplever at teamorganisering er med på å utvikle en felles holdning i arbeidet med elever, altså om teamorganisering gir en hensiktsmessig strukturell ramme for å arbeide med skolens pedagogiske forankring.

4.2.3 Teamorganisering i skoler

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) ”*Kultur for læring*” oppfordrer til organisering av lærere i team for å stimulere til læring i det daglige (s.26). Strømmen vgs ble teamorganisert allerede i 2002, da skolen ble omorganisert fra en hierarkisk organisasjon ut fra en tanke om at teamorganisering gir en struktur som er bedre egnet til å samordne innsats for å skape en god skole. Dette har vi omtalt i pkt. 2.2.1. I dette avsnittet skal vi presentere en teori om teamorganisering i skoler. Vi har i hovedsak anvendt antologien ”*Skoleutvikling i praksis*” som er et resultat av arbeid i faggruppen i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” (Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll, 2010). Den består av ulike artikler som presenterer teori som vi mener er egnet til å belyse vår problemstilling.

En undersøkelse av effekten av ny arbeidstidsavtale viser at teamorganisering nå er en av de vanligste måtene å organisere samarbeidet i lærerkollegiet på, og at tiden brukt til dette samarbeidet oppleves mest nyttig jo tettere den knyttes til undervisningsarbeidet (Ekholm et al. 2010, s.123). Teamarbeid står sentralt i norsk skole og er en viktig arena for læring og

utvikling. Det synes imidlertid som Læreplanen fra 1997 med fokus på samarbeid i tverrfaglige klasseteam, førte til at teamorganisering i større grad er vanligere praksis i grunnskolen enn i videregående skole. Det er store og komplekse organisasjoner med store forskjeller mellom avdelinger, mange lærere involvert i hver klasse og fagspesialiseringsfokus som gjør det utfordrende å finne samarbeidsstrukturer som ivaretar helheten i elevens skolehverdag (Ekholm et al. 2010, s.134). Behov for teamarbeid er etter vår mening nå aktualisert i videregående skole etter at § 1-3 i forskrift til opplæringsloven ble endret i juli 2010. Den stadfester at ”*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma.*” Det er en kompleks oppgave som krever samarbeid for å kunne løses på en god måte og organisering i team kan da være hensiktsmessig.

Den tradisjonelle patriarkalske rektor som sjef, er ikke lenger en hensiktsmessig leder av en kunnskapsorganisasjon. En skoleleder må først og fremst være interessert i å utvikle gode læringsfellesskap og prioritere arbeid med relasjoner og strukturer for å utvikle en organisasjonskultur som vektlegger læring. Det betyr en overgang fra ledelse i form av styring og kontroll til en form for prosessveiledning (Lillejord 2006, s.182). Det krever at ledere kjenner til utfordringer og deltar aktivt i diskusjonene som skal føre fram til de gode forbedringer. Vi mener at vår ledelsesstrategi er med på å sikre nettopp dette, fordi de holdningene det skal styres etter er beskrevet og kjent for alle. Vi hevder at man godt kan bruke holdningsstyring uavhengig av en pedagogisk forankring, men den referansen vi har valgt, krever holdningsstyring og teamorganisering. Vi mener at vår ledelsesstrategi kan være egnet til å møte dette kravet. Teamorganisering kan gi grunnlag for å utvikle gode læringsfellesskap. Pedagogisk forankring som vektlegger holdninger kan gi grunnlag for å utvikle en kultur for at lærere kan legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever. Egenvurdering fører til dokumentasjon av behov for forbedringsprosesser og bidrar til ny kunnskap og læring i en sirkulær evalueringskultur.

Struktur og praksisfellesskap

I en artikkel av professor U. Blossing ved Karlstads universitet refereres sosiologen A. Giddens som har utviklet teori om strukturering. Giddens mener at struktur skapes der mennesker møtes i daglige samhandling med hverandre (Ekholm et al. 2010, s. 193). Han drar ingen pedagogiske konklusjoner av dette, men det gjør forskeren E. Wenger som bruker begrepet ”Community of practise” eller ”praksisfellesskap” om møter mellom mennesker i rom og tid, der de samtaler om felles praksis og blir et lærende fellesskap (Ekholm et al. 2010, s. 194). Han mener dette er kjernen i kunnskapsdannelse og i utvikling av gruppens

normdannelse. Et praksisfellesskap oppstår der mennesker samles om en oppgave og har mulighet til å delta i engasjerende samtaler om oppgavens innhold. Disse fellesskapene og samtalene dreier seg om hverdagslig og praktisk arbeid. Det dreier seg om hvilke oppgaver som står på dagsorden, hvordan oppgaver skal forstås, hvordan mål skal tolkes, hvordan de skal omsettes til praksis og hvilke utfordringer som må løses. Wenger mener at slike fellesskap oppstår spontant og omfatter ikke nødvendigvis profesjonelle arbeidsgrupper på skolen. Samtalen behøver heller ikke nødvendigvis dreie seg om en formell dagsorden. Man kan ikke planlegge eller styre praksisfellesskap, og heller ikke vite hva som blir resultatet, men man kan gi rammer for at et slikt fellesskap skal finne sted. Vår teamorganisering er bygd både på en vertikal organisering i fagteam og en horisontal organisering basisteam. Fagteam utgjør alle lærere som underviser på samme utdanningsprogram og basisteam utgjør alle lærere som underviser en klasse. Vi mener dette bidrar til å sammenkjede både uformelle og formelle praksisfellesskap.

Blossing sier i sin artikkel at han i sin forskning ikke har funnet holdepunkter for at det generelt sett i norsk skole fins praksisfellesskap om en oppgave som innebærer å skape bedre læringsbetingelser for elever. Det fins derimot praksisfellesskap med andre fokus og der engasjementet er vel så aktivt. Det er ofte praksisfellesskap som fremmer en lidenskap for hver enkelt lærers profesjonalitet og samtalen dreier seg ofte om de uinteresserte elevene. Elevene inngår ofte også i praksisfellesskap. Der kan samtalene dreie seg om hvordan man skal oppnå gode resultater, men vel så ofte hvordan man skal sette lærere på prøve og vippe dem av pinnen. Med utgangspunkt i Wengers teori om praksisfellesskap hevder Blossing at det blir viktig å legge til rette for at lærere og elever møtes (Ekholm et al. 2010, s. 195). Når det er et klart fokus på oppgaven og hvordan den skal løses, kan lærer og elev møtes i et praksisfellesskap for samtale om innhold og arbeidsformer der denne praksis foregår, nemlig i klasserom eller verksted.

Hackmans teori om teams effektivitet som vi presenterte i pkt. 4.2.2 understøtter dette. Han peker på at det er brukerne av teamets resultater som først og fremst kan vurdere hvorvidt resultatet er i tråd med målene og dermed er effektivt. Brukerne i en skole er etter vår mening først og fremst elevene. Som sagt hevder Wenger at praksisfellesskap oppstår spontant. Vi mener likevel at vår ledelsesstrategi, som kombinerer teamorganisering med egenvurdering, i utgangspunktet legger opp til at også elevs vurdering av læringsbetingelser skal foregå i det praksisfellesskapet som klasserom og verksted utgjør.

Professor J. Hatties analyse av 800 metastudier omkring tiltak i skolen bekrefter dette. Han sier at den herskende lidenskapen for beslutninger basert på evidensbasert forskning ofte ignorerer den linsen som forskere ser igjennom når de trekker fram bevis for sine påstander. Han sier at kausalitet, en mål - middel tenkning, eller en oppfatning av at det er en årsak som gir en virkning, ofte er uforsvarlig i skoleforskning. Han hevder forskning heller bør bidra til forklaringer som er tydelige nok til at det potensielt kan motbevises (Hattie 2009, s. 237, vår oversettelse). Han mener at skoleledere bør skape skoler, personalrom og klasseromsmiljøer som anerkjenner feil som en mulighet til å lære, som forkaster uriktig forståelse og kunnskap, hvor deltakere kan oppleve trygghet til å lære, re-lære og utforske kunnskap og forståelse (Hattie 2009, s. 238, vår oversettelse). Han sier videre at "If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning" (Hattie 2009, s. 252). Denne oppfordringen fra Hattie finner vi interessant, og mener at ikke bare lærere, men også vi som skoleledere bør skifte linse og forstå strategiene elevene bruker når de lærer og møter utfordringer.

En sammenfatning av disse teoriene tilsier at elevens arbeid med oppgaver bør være en viktig del av et praksisfellesskap. Dette er i overensstemmelse med skolens pedagogiske forankring som innebærer et syn på eleven som et aktivt handlende subjekt, og at elever ikke skal behandles som objekter som passivt skal motta lærerens undervisning. Elever skal ha anledning til å inngå i et samarbeid for å skape grunnlag for læring. Egenvurderingen i vår ledelsesstrategi legger til rette for at elever skal få tilgang til resultater fra spørreundersøkelser som de selv er en del av. Elevrepresentantene i skolemiljøutvalget analyserer resultater fra årlige spørreundersøkelser og presenterer dette for skolens personalmøte. Vi ser imidlertid at dette er en formell og styrt struktur som ikke nødvendigvis er et praksisfellesskap som fører til samtaler mellom lærere og elever om innhold og arbeidsformer i undervisningen. På vår skole er det annen hver uke møter mellom alle lærere som underviser en klasse ledet av kontaktlærer. Kontaktlærers oppgave er dessuten å legge til rette for klassens time og er til stede hvis elevene ønsker det. Vi ser det som et problem at det nødvendigvis ikke er sammenkjedning av de to møtearenaene som kunne blitt et praksisfellesskap for samtale om arbeidet som foregår i trekantforholdet mellom lærer, elev og oppgave.

Blossing oppsummerer i sin artikkel at mål - middel strategier sjelden fungerer i skolen, fordi det fokuserer på tiltak *utenfor* klasserommet som skal føre til forbedringer *i selve* klasserommet og at forbedringstiltak ofte bare er mer av det samme. Han hevder at et situert perspektiv er mer hensiktsmessig. Hvis skoler konsentrerer sin innsats direkte mot det som de

ønsker å forbedre, gir det bedre læringsbetingelser for elever. Man bør undersøke relasjonene mellom lærer og elev og se på hvordan lærere kan framstå for å støtte elevene i deres læringsarbeid og undersøke om dette virkelig fører til bedre læringsbetingelser (Ekholm et al. 2010, s. 202 ff, vår oversettelse). Vi mener at dette peker på en vesentlig side ved et godt praksisfellesskap, og at det samtidig er nødvendig å trekke inn selve arbeidsoppgaven. Forholdet mellom oppgave, lærer og elev bør undersøkes for å se hvordan læringsbetingelsene kan gjøres bedre.

Samarbeid i skolen

Professor A. Hargreaves (Ekholm et al. 2010, s. 122) sin teori om samarbeid i skolen, mener vi også er relevant for teamorganisering som en del av vår ledelsesstrategi. Han hevder at samarbeid er blitt et mønster eller forbilde for endringer i skolen. Det viktigste er det fellesskapet som samarbeidet skaper. Det mener han gir trygghet til å møte krav om endring utenfra, samtidig som det er en arena for selve endringsarbeidet. Det gir en mulighet for å dele bekymringer, ideer og arbeid. Dette kan minske kravene til den enkelte og motvirke overbelastning. Han peker imidlertid på noen fallgruver, og sier at samarbeid i seg selv ikke er effektivt. Det kan tvert om være konformitetsskapende hvis det ikke er rom for nye ideer. Det kan også oppleves som påtvunget og virke begrensende på den enkelte lærer. Han advarer dessuten mot balkanisering, der isolerte og rivaliserende undergrupper utvikler seg som små stater i staten. Han hevder at det er spesielt aktuelt i videregående skole, der lærere ofte identifiserer seg med sitt fag og holder seg sammen med lærere med samme fagbakgrunn og interesse (Hargreaves i Ekholm et al., s. 122 ff). Dette samsvarer med Wengers teori om praksisfellesskap som ofte er uformelle grupperinger. Sammenholdt med Hackmans teori om teams effektivitet som vi presenterte i pkt. 4.2.2, mener vi at konformitet og balkanisering på samarbeidsarenaer eller i team, kan motvirkes dersom vi som ledere evner å sikre at team jobber mot klare mål. Samtidig må det være en fokusert innsats gjennom pedagogisk forankring og tilrettelegging for refleksivitet gjennom egenvurdering.

I danske skoler er teamarbeid en lovpålagt arbeidsform. En studie av danske yrkesfaglige videregående skoler gjennomført av Bovbjerg og Sørensen (i Ekholm et al. 2010) viser at teamlogikken kan redusere den enkelte lærers frihet. Teamorganisering gir i prinsippet lærere stor innflytelse ved at beslutninger er delegert fra skolens ledelse, men lærere kan samtidig oppleve at innflytelsen på egen undervisning begrenses, fordi beslutninger som fattes i teamet blir retningsgivende. Undersøkelsen viste videre at det kan skape konflikter dersom teamet har et uavklart mandat, og hvis teamet ikke er i stand til å ta de lederoppgavene det får

delegert. Det er også en fare for at teamarbeid kan skape en mer lukket struktur på arbeidsplassen fordi en ikke lenger kan velge hvem man kan samarbeide med (Ekholm et al. 2010, s. 123). Dette samsvarer med Wengers begrep om praksisfellesskap som ofte oppstår spontant, men som vi mener vår ledelsesstrategi tillater og utnytter ved en teamstruktur som består av ulike konstellasjoner, både vertikalt i fagteam og horisontalt i basisteam. Igjen er det interessant å sammenholde dette med Hackmans teori i pkt. 4.2.2 om at et teams effektivitet vurderes ut fra resultater på tre områder; saksresultater, teamets overlevelsessevne og individuell tilfredshet. Ut fra dette mener vi at det er en viktig ledelsesstrategi å sørge for gode rammebetingelser for at team skal kunne utvikle seg til prestasjonssterke team ved å legge til rette for utvikling av teamkultur, teamtillit og teamfølelse. Dette mener vi skolens pedagogiske forankring kan være med på å befordre, samtidig som egenvurdering oppfordrer til refleksivitet som Hackman mener også er en viktig faktor i et effektivt teamsamarbeid.

Som tidligere omtalt, har skoler i ulik grad tatt i bruk arbeidsplassen som arena for refleksjon, erfaringsdeling og læring. Det er viktig at det legges til rette for gode samarbeidsformer, utnytting av kunnskap og kompetanse, refleksjon over og evaluering av egen praksis. Strukturelle og organisatoriske faktorer kan representere de største utfordringene for å få til godt utviklingsarbeid. Det kan derfor være interessant å utforske om vår ledelsesstrategi basert på team, pedagogisk forankring og egenvurdering kan være et tilsvarende svar på denne utfordringen. Svaret på dette finnes i første rekke hos skolens lærere. Vi ønsker derfor å spørre om hvorvidt de oppfatter skolens møtearenaer som egnet for refleksjon og læring.

4.3 Egenvurdering

I kapittel 2 presenterte vi tanker om endring og utviklingsarbeid i offentlig sektor, som skolen er en del av. Vi siterte Stortingsmelding nr. 31 "Kvalitet i skolen" (Kunnskapsdepartementet 2009) som hevder at elevers læringsutbytte er avhengig av om skoleleder påtar seg ansvar for å sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Vi mener dette samsvarer med Peter Senges definisjon av en lærende organisasjon som vi har omtalt både i pkt. 2.1 og pkt. 3.2. der de sentrale elementene er en kombinasjon av individuelt engasjement, nytenking, kollektiv bestrebelse mot ønskede mål og en kultur for å lære hvordan man skal lære sammen. En struktur for egenvurdering kan utvikle en kultur for å lære sammen og bidra til kvalitetsutvikling. Demings sirkel, tidligere omtalt i pkt. 2.3, illustrerer fasene i en slik kvalitetsutviklingsprosess. Det er viktig at vi som ledere gir lærere en mulighet til å planlegge, iverksette planer og reflektere over egen praksis for å gjøre

nødvendige justeringer og forbedringer som kan gi elever gode læringsbetingelser. Vi vil i det følgende gi en framstilling av vår strategi for å sette felles mål, inspirere til felles innsats og vurdere om målene er nådd for å frigjøre kollektiv bestrebelse mot felles mål. I dette avsnittet vil vi derfor beskrive det egenvurderingsverktøyet som inngår som en av tre søyler i vår ledelsesstrategi for å gi lærere mulighet for å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever.

4.3.1 Presentasjon av egenvurderingsmodellen CAF

Som vi skrev i pkt. 2.3, er CAF et kvalitetsverktøy som brukes i arbeidet med en brukerrettet utvikling av offentlige virksomheter i de fleste land i Europa (Statskonsult 2007). Verktøyet benyttes til å måle og dokumentere resultater av pågående forbedringsarbeid. Virksomheten får stilt en ”diagnose” som viser sterke områder og utviklings- og forbedringsområder ved at en gruppe av utpekte medarbeidere vurderer virksomheten gjennom å besvare spørsmålene som inngår i CAF. Selve begrepet *verktøy* kan gi assosiasjoner til en instrumentell holdning til egenvurdering, der mennesker som er en del av virksomheten blir betraktet som objekter uten meningsberettigelse og medinnflytelse. CAF virker imidlertid etter vår mening dynamisk ved at utviklingstiltak, som pekes ut ved gjennomgangen, må settes i verk for at resultatene ved neste CAF-gjennomgang skal bli bedre. At CAF i utstrakt grad involverer medarbeiderne, medvirker også til å forankre utviklingsarbeidet i hele virksomheten. CAF er et resultat av et europeisk samarbeid på oppdrag fra EUPAN (European Public Administration Network) - hvor EU-ministrene med ansvar for offentlig administrasjon møtes under ledelse av EIPA (European Institute of Public Administration) - ”Europeisk institutt for offentlig forvaltning”. En pilotversjon ble presentert i 2000, og Statskonsult har på oppdrag av Fornyings- og administrasjonsdepartementet evaluert og revidert CAF flere ganger for tilpasning til norsk forvaltningskultur. CAF-modellen har vært utviklet i nært samarbeid med de praktiske erfaringene som er samlet fra medarbeidere i ulike offentlige virksomheter. Dette for å sikre en oversikt over endring av praksis i tråd men endring av mål. Her er det også utviket en god delingskultur hvor eksempler på god praksis stadig oppdateres i databasen til EIPA. For oss er det viktig at det er brukernes vurdering som ligger til grunn for videreutvikling av modellen.

CAF er en prosess som setter offentlige virksomheter i stand til å benytte et sett av ni kriterier innenfor områdene virkemidler og resultater, for å analysere de aktiviteter som faller inn under hvert av disse områdene. Virkemidler eller forbedringstiltak evalueres innenfor de fem kategoriene lederskap, strategi og planlegging, medarbeidere, partnerskap og ressurser samt prosesser, og består av en skala på 100 poeng for skåring ut fra en vurdering av beviser eller

holdepunktene for hva virksomheten kan dokumentere innenfor planlegging, gjennomføring, evaluering og justering. CAF har en spørrende struktur som gir organisasjonen anledning til å analysere og diagnostisere hvordan organisasjonen arbeider. Dette speiler prinsippene for kvalitetsledelse, jfr. Demings sirkel, se figur 2 i pkt. 2.3. Modellen er derfor etter vår mening egnet til å redusere muligheten for at egenvurderingen baseres på enkeltes synsing ut fra mer eller mindre uklare innsikt i ulike sider ved virksomheten.

Rammen av denne forskningsrapporten tillater ikke en detaljert framstilling av hele evalueringsprosessen, men derimot en oversikt over de ulike fasene. Verktøyet inneholder 28 spørsmål som er fordelt på de ni kriteriene. Hvert spørsmål er igjen konkretisert ved hjelp av eksempler. Hva som er gjort for å gi retning på virksomheten ved å utvikle og formulere mål, systemer for å lede, motivere og støtte medarbeidere og fungere som et forbilde, vurderes i kategorien lederskap. Det inngår også en evaluering av håndtering av forholdet til politikere og andre interessenter for å sikre oppslutning og medansvar.

I kategorien strategi og planlegging vurderes holdepunktene eller bevisene for hva virksomheten gjør for å samle inn informasjon om elevenes nåværende og framtidige behov, utvikle og revidere strategier og handlingsplaner ut fra politiske og økonomiske rammer, gjennomføre strategier og handlingsplaner i hele organisasjonen, samt planlegging av modernisering og fornyelse.

For å evaluere hva som gjøres for å forvalte, utvikle og bruke medarbeiderressursene på åpent vis i forhold til valgte strategier, mål og handlingsplaner, må det dokumenteres hva som er gjort for å skaffe oversikt, utvikle og vedlikeholde medarbeidernes kompetanse og balansere medarbeidernes og virksomhetens interesser og involvere medarbeiderne gjennom dialog og medbestemmelse

Partnerskap og ressurser evalueres ut fra om partnerskapsforhold er etablert og utviklet samt hvordan økonomiske ressurser, informasjon og kunnskap, teknologi og bygninger, materiell og utstyr er forvaltet.

Prosesser evalueres ut fra hva virksomheten gjør for å kartlegge, utforme, styre og kontinuerlig forbedre prosesser.

Resultater vurderes innenfor fire områder ut fra målinger av tilfredshet for elever og medarbeidere, samfunnsmessige resultater og nøkkelresultater målt i for eksempel karakterer og antall elever som fullfører opplæringen.

Sammenhengen mellom de ni kriteriene innenfor kategoriene virkemidler og resultater kan illustreres ved hjelp av figur 10 nedenfor. Hensikten med CAF-evalueringen er at tilbakeføring av resultatet skal føre til forbedring og læring i organisasjonen, illustrert ved den nederste gule pilen i figuren. På den måten kan CAF bidra til å utvikle en sirkulær evalueringsskultur. Gjennom størrelsen på de ni kriteriekomponentene, viser dessuten figuren at de tre store rektanglene må vektlegges mer enn de seks små kvadratene. I tillegg viser figuren de vertikale, horisontale og sirkulære sammenhengene som er innebygd i CAF-modellen.

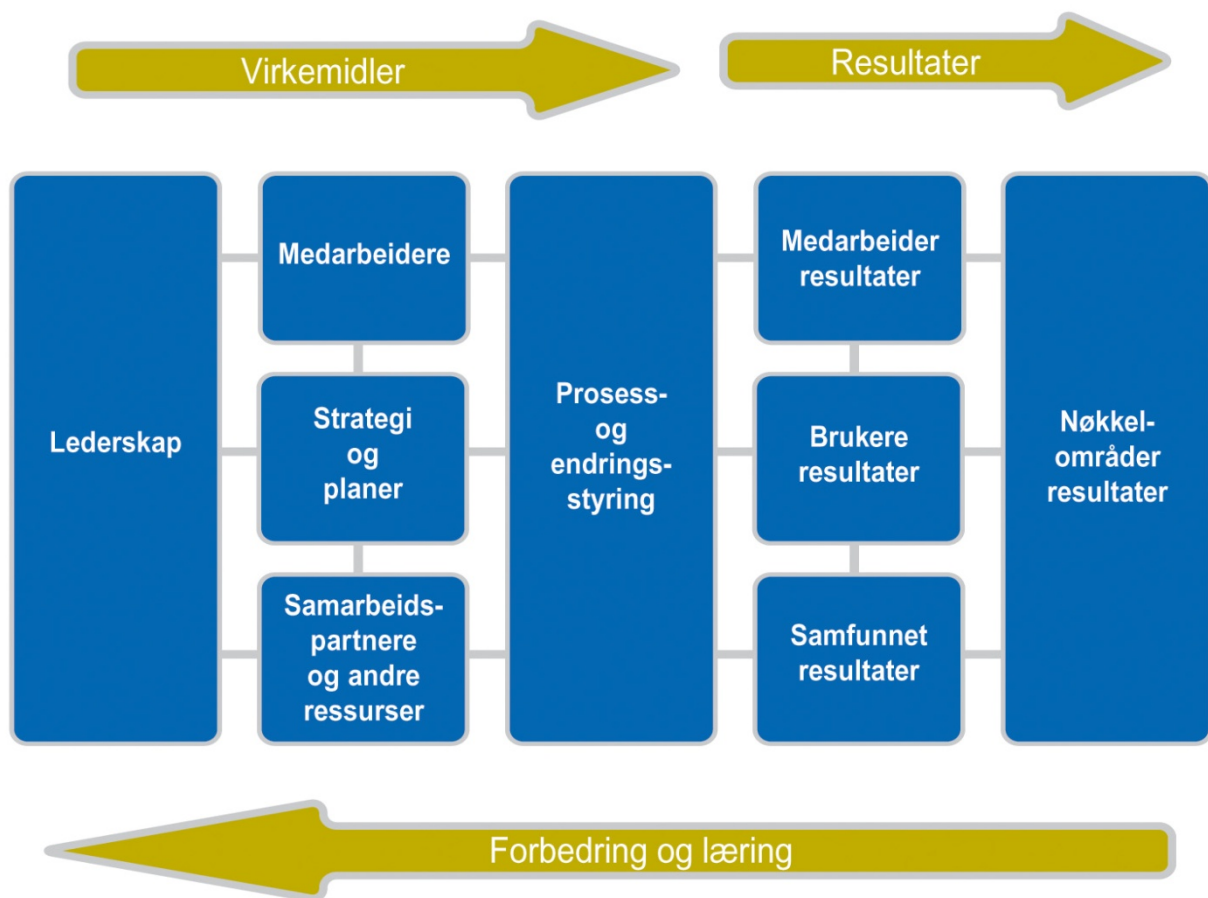


Fig. 10 Aspekter ved en CAF-evaluering

4.3.2 Gjennomføring av CAF-evaluering i en skole

Hensikten med en CAF-evaluering er å synliggjøre styrker og forbedringsområder i virksomheten. En gruppe ansatte i egen virksomhet gjør selv en vurdering av styrker og svakheter i dagens praksis og finner og blir enige om fremtidige muligheter for forbedringsområder. I tillegg til de ni kriteriene består verktøyet av 28 spørsmål som er ment

som hjelp til å identifisere styrker og svakheter ved ulike sider av virksomheten innenfor de samme ni kriteriene. For en skole kan dette gi et godt grunnlag for å utnytte ressursene bedre for å gi elever gode læringsbetingelser.

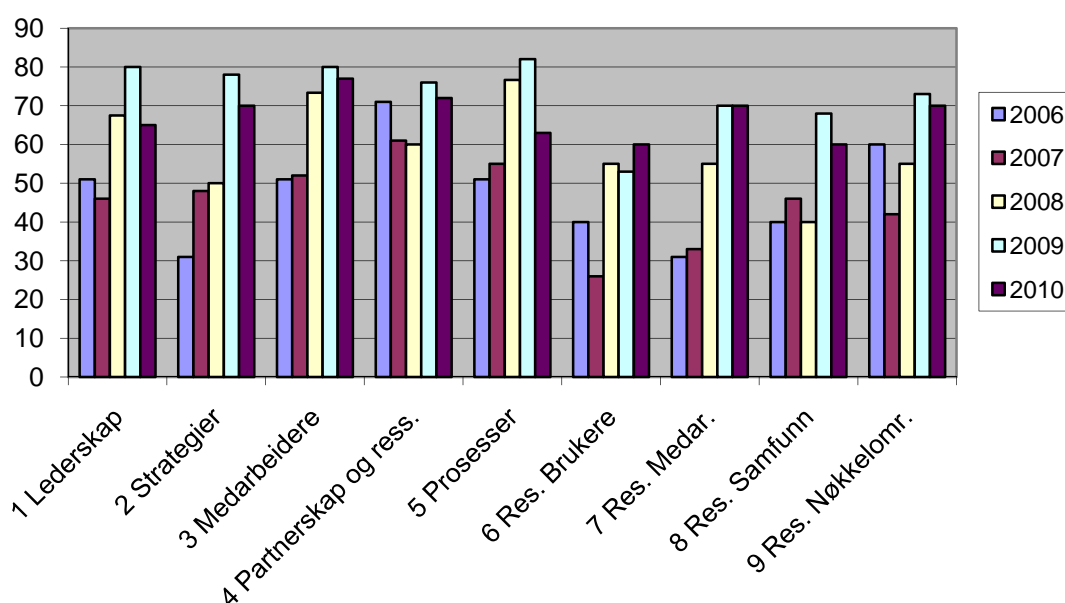
Kommunisering av egenvurderingsprosjektet er viktig. Hensikten med og forventningene til å innføre CAF i organisasjonen bør avklares slik at modellen får en forankring både hos ledelse og ansatte. Det opprettes en egenvurderingsgruppe med en egen leder. Det er en fordel om gruppa er sammensatt av både ledelse og medarbeidere slik at gruppa i størst mulig grad gjenspeiler ulike sider ved organisasjonen. Strømmen vgs har som tidligere nevnt i pkt. 2.3, deltatt i et prosjekt for å tilpasse verktøyet til bruk i skolesektoren. En lokal CAF-gruppe bestående av representanter for ledelse og medarbeidere fikk dermed en grundig opplæring i bruk av verktøyet. Det har siden vært en gradvis utskifting av deltagere, noe som sikrer både en spredning av kompetanse og kontinuitet i arbeidet.

Hvor ofte en CAF-evaluering gjennomføres, er opp til den enkelte virksomhet. Strømmen vgs har valgt å gjennomføre en årlig evaluering lagt til vårhalvåret. Vi har funnet det hensiktsmessig, fordi det er egnet til å foreta en evaluering av skoleåret og utpeke aktuelle satsingsområder for planlegging av det nye skoleåret. Det settes av to dager til den årlige evalueringen og det er en fordel at gruppa kan samles utenfor skolen for å kunne gjøre evalueringen uforstyrret av daglige gjøremål på skolen. Vi har også valgt å gjennomføre en underveisvurdering av satsingsområdene med et kort møte i egenvurderingsgruppa i desember. Dette bidrar til å fange opp områder som underveis har fått lite oppmerksomhet og bør følges opp.

En CAF-evaluering er en aktivitet som består av en planlegging av det faglige og praktiske opplegget som en forberedelse til evalueringsprosessen samt utvelgelse og opplæring av en egenvurderingsgruppe. Som forberedelse til en CAF-evaluering lager lederen av egenvurderingsgruppa en dokumentoversikt over alle relevante dokumenter som gir holdepunkter eller bevis for å besvare spørsmålene innenfor de ni kategoriene. Før gruppa møtes til den årlige evalueringen, må den enkelte ha satt seg inn i nødvendig dokumentasjon og gjennomført en individuell skåring. Det gjøres på et digitalt skjema på et nettsted administrert av EIPA (se pkt. 4.3.1). Når gruppa samles, er hensikten å diskutere seg fram til konsensus og en felles skåring basert på en omforent forståelse av dokumentasjon av styrker og svakheter i organisasjonen. Denne skåringen gjøres på et tilsvarende digitalt skjema.

Resultatet kan framstilles grafisk og sammenlignes med tidligere CAF-evalueringer. Se tabell 1 nedenfor, som viser en oversikt over årlige CAF-evalueringer fra 2006 til 2010, både som grafisk framstilling og tabell:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------|-----------|------------|--------------|--------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| År | Lederskap | Strategier | Medarbeidere | Partnerskap og ressurser | Prosesser | Res. Brukere | Res. Medarb. | Res. Samfunn | Res. Nøkkelomr |
| 2006 | 51 | 31 | 51 | 71 | 51 | 40 | 31 | 40 | 60 |
| 2007 | 46 | 48 | 52 | 61 | 55 | 26 | 33 | 46 | 42 |
| 2008 | 67,5 | 50 | 73,33 | 60 | 76,66 | 55 | 55 | 40 | 55 |
| 2009 | 80 | 78 | 80 | 76 | 82 | 53 | 70 | 68 | 73 |
| 2010 | 65 | 70 | 77 | 72 | 63 | 60 | 70 | 60 | 70 |



Tabell 1: Eksempel på resultat av CAF-evaluering

Etter at egnevalueringen er gjennomført, må prosessen dokumenteres i en skriftlig rapport med en innstilling som utpeker forslag til satsingsområder på bakgrunn av evalueringen. På bakgrunn av evalueringen utformer leder av egenvurderingsgruppa en innstilling til justering og forbedring av eksisterende satsingsområder og forslag til nye satsingsområder. Denne innstillingen godkjennes av gruppa før den oversendes til skolens ledelse. Resultatet presenteres i aktuelle fora som er møte med tillitsvalgte, personalmøte og skoleutvalgsmøte der politikere også er representert. Dette gir etter vår mening en grundig og demokratisk egenvurderingsprosess basert på dokumentasjon og medvirkning, som er godt egnet som grunnlag for planlegging av det påfølgende skoleår.

En toårig lederavtale mellom skolens rektor og skoleeier fastsetter mål for virksomheten og er grunnlaget for ledelsesarbeidet ved skolen. Dette følges opp i en såkalt styringsdialog i et virksomhetsbesøk som fylkesdirektøren for videregående opplæring gjennomfører hvert annet år. Skolens resultat på brukerundersøkelser og statistikk for elevers karakterutvikling og fullføring er på forhånd gjennomgått av en analysegruppe hos skoleeier. Vi mener at resultatet av CAF-evalueringen er et viktig element for å dokumentere oppfyllelsen av lederavtalen og virksomhetens grad av måloppnåelse. Virksomhetsbesøket er grunnlaget for utforming av en ny lederavtale. Det er derfor viktig at skolen selv på forhånd har vurdert sine svakheter og styrker og dokumentert nødvendige forbedrings- og satsingsområder. På den måten mener vi skolen kan sikres medinnflytelse og graden av styring utenfra reduseres.

4.3.3 Fordeler og begrensninger ved bruk av CAF

Utdanningssystemet er en del av offentlig sektor og forventes å være preget av stabilitet, forutsigbarhet og evnen til å ivareta lover og forskrifter knyttet til virksomheten. Skolen har klare byråkratiske trekk i samsvar med klassisk organisasjonsteori som vi omtalte i pkt. 3.1.1. Dette er fordi samfunnet og staten skal ha en viss kontroll og sikre et likeverdig skoletilbud uavhengig av lokale og sosioøkonomiske forskjeller. Vi mener at kontroll og styring på mål og resultater i visse tilfeller kan være udemokratisk og føre til å hemme og ikke fremme den enkeltes interesse og engasjement for å arbeide mot felles mål. Kunnskapsteoretisk plassering av CAF er avhengig av hvordan verktøyet brukes. Når CAF relateres til organisasjonsteori vi omtalte i kapittel 3, kan det hevdes at CAF kan plasseres innenfor klassisk organisasjonsteori knyttet til et mekanistisk, teknologisk grunnsyn dersom det brukes av ledelsen som et rent mål og resultatstyringsverktøy.

Vi hevder imidlertid at CAF kan plasseres inn i en teori der organisasjonen betraktes som en lære- og endringsprosess med en kombinasjon av et teknologisk, humanistisk og kritisk perspektiv. Det forutsetter en prosess der CAF gjennomføres på en måte som involverer menneskene i organisasjonen i en sirkulær evalueringskultur som kan føre til læring og forbedring i organisasjonen. CAF brukes da som et demokratisk ledelsesverktøy for å involvere medarbeidere i en konsensusbasert egenvurdering av dokumenterte holdepunkter for oppnådde resultater som tilbakeføres til alle ledd i organisasjonen. Vi mener en slik bruk av CAF er godt egnet til å involvere skolens medarbeidere i forbedringsprosesser og at både skoleledelse og lærere kan reflektere over egen praksis som grunnlag for læring og forbedring der den overordnede hensikten er å gi lærere mulighet for å legge til rette for gode læringsbetingelser for skolens elever.

CAF er en god start på en prosess hvor målet er å bruke kvalitetsledelsesprinsipper i arbeidet med å forbedre organisasjonen. Det er prinsipper som vi har omtalt i pkt. 2.4 og som illustreres med Demings sirkel, figur 2 i pkt. 2.3. Disse prinsippene kan etter vår mening sammenlignes med spiraler i en aksjonspreget forskningstilnærming som vi kommer tilbake til i pkt. 6.2. CAF er et relativt enkelt verktøy å bruke og det kan gi alle i organisasjonen en større bevissthet om hva som bør forbedres. CAF gir muligheten for en tydelig diagnose basert på konkrete fakta, og bevis for hvordan virksomheten fungerer i bestrebelsene på å forbedre sine prosesser. CAF er en tidsaktuell vurdering av hvordan virksomheten ser det akkurat her og nå. CAF skal være et felles begrepsapparat for egenvurdering i offentlig sektor, som gir muligheter for å vise og dele god praksis. Vurderingen gjentas regelmessig og kan dermed vise utvikling fra år til år.

Vi mener imidlertid at mulige begrensninger kan ligge i en misforstått forventning til at bruk av CAF løser utfordringer og problemer. Skolen er i stor grad av styrt utenfra gjennom politiske beslutninger, som ikke nødvendigvis fremmer grunnlag for læring og utvikling i organisasjonen. Det kan bety vansker med å utvikle en formålstjenlig struktur, da mange strukturelle komponenter er politisk eller byråkratisk bestemt. Vedtaket i fylkestinget (mars 2011) om at skolene i Akershus fylkeskommune skal utarbeide en temaprofil for å rendyrke studiespesialiserende skoler er et eksempel på dette. Flertallet av politikerne uttalte et ønske om å redusere antall elever i yrkesfaglig opplæring og trosset faglige råd fra skoleledere. Endringsvilje ligger heller ikke i ”genene” til alle i offentlige organisasjoner. CAF kan imidlertid bidra til en identifisering av styrker og svakheter, slik at ledelsen kan utarbeide en handlingsplan for implementering av forbedringstiltak. Elevmedvirkningen er med i modellen i form av brukermedvirkning, men slik vi har brukt den hittil har vi kun hatt fokus på prosess- og endringsstyring av virksomheten på ledelsesnivå. Vi ser at det kunne vært interessant å bruke den samme modellen i en klasse, hvor lærer og elev sammen kunne gjennomgått prosesser og endringsstyring i forhold til undervisning og elevens læring.

Bakenforliggende refleksjoner og begrunnelser for CAF finner man i påstanden om at samfunnet er i konstant endring. Dette må på en eller annen måte reflekteres i skolen for å vurdere om forventningen til den tjenesteytingen vi utfører, har god kvalitet. Her snakker vi om en kvalitetsbrøk. Forholdet mellom det som forventes og den faktiske kvalitet på det som utføres, bør være lik forholdet 1:1. Det betyr at det ikke bør skapes urealistiske forventninger i forhold til den kvaliteten en faktisk kan stå inne for.

Strømmen vgs har siden 2006 hatt årlige CAF-evalueringer, og vi mener det til en viss grad har ført til læring i organisasjonen gjennom økt bevissthet og felles organisasjonsforståelse, fordi evalueringen er sirkulær. Den gir tydelig og detaljert diagnose som viser forbedringsområdene basert på en vurdering av konkrete holdepunkter og gir ansatte mulighet til å involvere seg i den kontinuerlige forbedringen av virksomheten. Vi antar at dette fører til bedre bruk av skolens samlede ressurser og virkemidler for å oppnå bedre resultater. Vårt forskningsprosjekt innebærer å undersøke om bruk av egenvurdering, i vårt tilfelle CAF, som en del av en ledelsesstrategi kan gi lærere mulighet til å legge til rette for bedre læringsbetingelser for elevene.

5. Sammenfattende analyse av teori for videreutvikling av en skolelederstrategi

Dette kapitlet skal handle om hva litteraturen har gitt oss av forståelse for å videreutvikle vår ledelsesstrategi og forbedre utøvelsen av egen ledelsespraksis. Vi ønsker her å drøfte vår egen praksisteori i kapittel 2, mot organisasjonsteori i kapittel 3 og teori om de tre søylene i kapittel 4. Som skoleledere er vi indirekte styrt av politikere, mens produksjonsbedrifter er styrt av eiere med et mye klarere fokus på inntjening og profitt, enn menneskers utvikling og framtid. På den måten mener vi teori om ledelse i produksjonsbedrifter ikke nødvendigvis lar seg overføre til pedagogiske virksomheter. Vi ønsker derfor i dette kapitlet å sammenfatte det vi mener bør særprege ledelse av skoler som organisasjon. Vi drøfter begrepet pedagogisk ledelse for å framheve aspekter ved vår ledelsesstrategi som et fenomen som kombinerer stor grad av medinnflytelse med høy grad av ledelse. En ledelsesstrategi er ikke noe man følger. Det er en form for ledelseskontrakt som ligger mellom ledelse og ansatte og anvendes i beslutningsprosesser på alle plan i virksomheten. Vi vil vise hvordan vår ledelsesstrategi kan karakteriseres som holdningsstyring, og drøfte hvorvidt det kan være en hensiktsmessig strategi for å balansere læreres behov for struktur og ønske om autonomi i arbeidet med elevenes læringsbetingelser.

5.1 Skoleledelse i en organisasjonsteoretisk kontekst

I kapittel 3 presenterte vi organisasjonsteori som vi mener kan belyse vår problemstilling, gi oss innsikt i skolen som organisasjon og hvordan skolen bør ledes for å gi lærere støtte i arbeidet med å gi sine elever gode læringsbetingelser.

Klassisk organisasjonsteori fokuserer på betydningen av effektiv organisering i hierarkiske og byråkratiske strukturer med mål og resultatstyring, på samme måte som dagens skole kan oppfattes som mål og politikerstyrt. Vi mener det til dels kan være en hensiktsmessig organisering, fordi samfunnet og staten skal ha en viss kontroll for å sikre et likeverdig skoletilbud uavhengig av lokale og sosioøkonomiske forskjeller.

Organisasjonen som et politisk system sammenholdt med klassisk organisasjonsteori viser oss at det er viktig å vektlegge synliggjøring av maktmekanismer og hvilken innvirkning det har på arbeidet. Vi ser at det er avgjørende at vi som ledere unngår å gjemme oss bak byråkratiet eller politikerstyrte krav, og ikke lar oss styre ovenfra eller utenfra. Her mener vi holdningsstyringens fordeler kommer tydelig fram. Denne måten å styre på gir mennesker i organisasjonen stor medinnflytelse på hvordan man skal jobbe mot mål eller forbedringsområder utpekt gjennom egenvurderingsverktøyet CAF. En høy grad av ledelse ivaretas samtidig, fordi den pedagogiske forankringen angir mål og rammer for virksomheten.

Organisasjonen som hjerne viser oss i teorien at organisasjonen lærer å lære og å forbedre seg i dobbeltsløyfet lærings- og egenvurderingsprosess i selvstyrte team. Vi ser derfor at de tre søylene i vår ledelsesstrategi bør kombineres med en hensiktsmessig møtestruktur for å fremme en åpen drøfting av interesser og konflikter. På den måten antar vi at makt kan deles og distribueres i selvstyrte team.

Organisasjon som system synliggjør betydningen av å forstå prosesser som foregår mellom formelle og uformelle grupper som nødvendige for å nå mål og oppnå resultater. Hvis vi som ledere blir for opptatte av å tilfredsstille behov og opprettholde harmoni, kan vi miste det potensialet til utvikling som ligger i å diskutere uenighet. Vår skoles pedagogiske forankring uttrykker en holdning til at konflikter skal tas opp umiddelbart, og direkte med den det angår. Det mener vi kan motvirke at team bare blir løst koblede systemer av privatpraktiserende lærere.

Organisasjonen som kultur viser at tydelig ledelse og felles kultur er viktig. Vi ser behovet for å involvere personalet i fortolkningsprosesser for å skape en felles oppfatning av holdninger og normer som både ledelsen og ansatte bruker i avgjørelser som angår tilrettelegging av elevenes læringsbetingelser. Vi ser imidlertid faren ved mangel på balanse mellom en overtydlig ledelse og involvering av ansatte for å unngå mistillit eller apati.

5.2 Skoleledelse i en tredimensjonal kontekst

I kapittel 4 presenterte vi vår ledelsesstrategi som er basert på tre søyler; pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering. Hensikten er at vår strategi skal gi en strukturell ramme som kan støtte lærere i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene. Begrepene lærende organisasjoner (Senge 1990) og kollektiv samhandlingsform (Roald 2010) har vist oss betydningen av sammenhengen mellom kollektive og individuelle lærings- og utviklingsprosesser. Det mener vi gir oss et viktig perspektiv på utfordringen med å balansere denne strukturelle rammen mot læreres ønske om medvirkning og autonomi.

Pedagogisk forankring har til hensikt å skape en kultur for normbaserte holdningsmessige begrunnelser som er gjenkjennbare i de fleste samfunn. Fortolkning av denne kulturen bør føre til handlinger som understøtter eller kritiserer denne kulturen for å skape en nødvendig dynamikk. Organisasjonsteoriens kulturmetafor viste oss at skolens pedagogiske forankring ikke bare bør bli ledelsens fortolkning, men noe som lærere kan være aktive bidragsytere til, kjenne seg igjen i, og oppleve som støttende. Det mener vi nødvendiggjør en dialektisk-inspirert arbeidsmetode som vi illustrerte med figur 6 i pkt. 4.1.5. Med denne arbeidsmetoden kan skolens ledelse og lærere stille spørsmål ved selve målene, finne kreative alternativer og stake ut ny kurs.

Teamorganisering inngår i vår ledelsesstrategi for å sikre en samhandlingsstruktur for å løse oppgaver. Systemteorien viser oss at det er viktig å forstå det som foregår mellom grupper, og Hackmans teori i pkt. 4.2.2 om effektive team viser oss betydningen av å utvikle teamkonseptet gjennom oppmerksomhet på teamets rammer, samarbeidskvalitet og resultatoppnåelse. På den måten kan team utvikle seg som prestasjonssterke. Det er nødvendig for å balansere viljen til å inngå i et tidkrevende samarbeid mot ønsket om autonomi og privatpraktisering. I denne sammenhengen gir metaforen om organisasjonen som hjerne, et viktig perspektiv på åpen drøfting av interesser for fordeling og distribuering av makt i selvstyrte team.

Egenvurdering er en forutsetning for læring i en dobbel krets slik hjernemetaphoren viser oss. I kapittel 3 viste vi at lineære overføringer av informasjon fra pålagte spørreundersøkelser i seg selv ikke bidrar til å utvikle en kultur for læring og forbedring i skolen som organisasjon. I CAF brukes data fra spørreundersøkelser som bevis eller holdepunkter for hvordan vi vurderer skolens prestasjoner. Som nevnt foretas dette arbeidet av en egen CAF - gruppe på

skolen. De leverer sitt forslag til forbedring av skolens praksis til ledelsen. Neste utfordring er å sikre at disse tiltakene og forbedringsforslagene er i tråd med holdningene i skolens pedagogiske forankring.

En tredimensjonal ledelsesstrategi bruker vi som begrep for å vise at sammenhengen mellom de tre søylene er viktigere enn de enkelte delene. Vi mener at et bevisst og klart ledelsesblikk for systemiske samhandlingsmønstre, er helt avgjørende for at hele organisasjonen skal kunne lære og dermed forbedre seg. Her har vi sett nytten av begrepet ”Den femte disiplin” som vi omtalte i pkt. 3.2 om lærende organisasjoner. Det betyr å se helhet og sammenheng mer enn deler og enkeltårsaker. I en skoleledersammenheng mener vi det handler om nødvendigheten av å vise interesse, stille spørsmål og be om utdypinger som kan utfordre lærerne til å reflektere over læringsbetingelser og elevenes resultater. Det krever hensiktsmessige møtearenaer for utøvelse av holdningsstyring.

Systemiske samhandlingsmønstre er også nødvendige for å unngå økt avstand mellom lærere og kontrollorienterte skoleledere, rådmenn og politikere. Som et eksempel på det tredimensjonale i dette arbeidet, bruker vi resultatet av CAF-evalueringen. Det er grunnlaget for egenvurdering og forbedringsarbeid ved vår skole. Teamorganisering skal føre til at oppgaven med å omsette dette til praksis løses på en bedre måte. For at ansatte skal kunne forholde seg til resultatet av CAF-evalueringen, ser vi at det er viktig at både teamledere og tillitsvalgte drøfter dette med sine medlemmer. For å omsette dette til praksis er det teamleders oppgave å sørge for at teammedlemmene påtar seg ansvaret for å planlegge, gjennomføre, vurdere, justere og dokumentere forbedringstiltaket i tråd med holdningene i den pedagogiske forankringen. Et eksempel kan være utarbeidelse av forventninger til samarbeidet med skolens pedagogiske veiledere. Dette kan klargjøre hva veileder og lærere skal gjøre for å tilrettelegge gode læringsbetingelser. På denne måten kan både CAF-evaluering, teamorganisering og pedagogisk forankring fremme refleksjon over etablert praksis. Slik kan informasjon fra spørreundersøkelser tilbakeføres til de som er blitt spurt, føre til refleksjon og utvikle en dynamisk og demokratisk evalueringskultur. Det avgjørende er at teamet evner å utvikle diskusjoner til dialoger, der lytting og spørrende refleksjon bidrar til ny innsikt. Dette er vesentlig for å utvikle prestasjonssterke team som vi illustrerte i figur 9 og omtalte i pkt. 4.2.1, og samordne innsatsen for å gi elever gode læringsbetingelser.

Teamorganisering er en organisatorisk ramme. Sammen danner de tre søylene en strukturell ramme for utøvelse av ledelse. Egenvurdering og teamorganisering åpner for stor

medinnflytelse, mens pedagogisk forankring fastholder høy grad av ledelse på vei mot de gode resultatene. Vi velger i denne sammenheng å kalle dette en dynamisk og demokratisk evalueringskultur og ikke bruke lånord fra geometrien som sirkel eller spiral.

”Vil-kan-skal”-modellen vi illustrerte i figur 1 pkt. 2.1.2, kan vise ledelsesstrategien i den kontekst som samfunnets intensjoner for skolen utgjør. Vi vil gi elever gode læringsbetingelser for at flest mulig elever skal fullføre med høyest mulig kompetanseoppnåelse. Lov og rammeverk er handlingsrommet for det vi kan gjøre. Pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering er vår strategi for det vi skal gjøre for å utnytte dette handlingsrommet best mulig og støtte lærere i arbeidet. Det er nødvendig å spørre lærerne hvorvidt dette oppleves slik.

5.3 Komplementær ledelse

Som vist ovenfor har organisasjonsteori og teori om de tre søylene gitt oss et utvidet perspektiv på arbeidet med å analysere og kommunisere vår egen praksis som skoleledere. Det er likevel interessant for oss å se nærmere på vår ledelsesstrategi i en kontekst av en pedagogisk virksomhet i motsetning til bedrifter som kun ser produksjon og inntjening som mål.

I begrepet systemisk samhandling innebærer ledelse å legge til rette for læring og forbedring i alle deler av det systemet som utgjør en skole. Dette er en arbeidsdeling. Leder fattet beslutninger og lærere underviser innenfor de rammene eller det systemet som beslutningene skaper. Det forutsetter imidlertid en aksept for den rollefordelingen dette innebærer. Jens Bay (2007) kaller dette komplementær ledelse, fordi ledelse og det å bli ledet er aktiviteter som utfyller hverandre. Det er bygd på en forståelse av at det er behov for hverandres posisjoner.

På samme måte kan et team bryte sammen dersom teammedlemmene ikke har forståelse og aksept for hverandres ulike preferanser og de premisser som kommer til uttrykk gjennom holdningsstyringen. Vi er klar over at begrepet komplementær ledelse er uttrykk for en idealtilstand som bør etterstrebes. Med en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, mener vi det er både mulig og hensiktsmessig å lede skolen med mål om å utvikle en holdningsstyrt og komplementær ledelse. Det er nødvendig å respektere hverandres forskjelligheter for at det komplementære skal komme til uttrykk. Aksepterte ulike preferanser er en forutsetning for at komplekse oppgaver i en skole skal utføres best mulig og dermed utvikle prestasjonssterke team. Hvis alle hadde samme preferanser, kunne man like

gjørne gjort jobben alene, og team ville da bare bli en tilfeldig gruppe av privatpraktiserende lærere. Koblet med holdningene i den pedagogiske referansen, gir dette selvstyrte team nødvendig legitimitet som en strukturdannende komponent i vår ledelsesstrategi.

Jens Bay sier videre at det er tre forhold som karakteriserer en pedagogisk ledelse. Det ene er at ledelse innebærer å lede mennesker som leder andre i en individuell tid hvor verken de unge eller de som skal lede de unge i læringsarbeidet, aksepterer dirigering eller disiplinering, men krever begrunnelser og logikk for det som skal gjennomføres. Det andre forholdet er å fastholde en praksis i tråd med skolens pedagogiske forankring. Det innebærer å konkretisere og etablere sosiale normer som er relevante for den enkelte skole. Her mener vi det er viktig at vi som ledere sørger for at medarbeidere involveres i dette arbeidet i det sosiologen Habermas kaller en kommunikativ handling (i Hiim 2010, s. 257) som vi vil presentere i pkt. 6.3.

Bay hevder at det tredje forholdet innebærer medarbeideres aksept for at lederen har den innsikt og forståelse for pedagogikken som er nødvendig for å lede arbeidet i en skole. Denne form for autoritativ ledelse krever at vi som ledere har evne og vilje til å begrunne og synliggjøre kunnskap som danner grunnlag for beslutningene om beslutningspremissene. Egenvurdering basert på en CAF-evaluering, en av søylene i ledelsesstrategien, kan gi innsikt i skolens sterke og svake sider og gi nødvendige begrunnelser for beslutningspremissene. På bakgrunn av dette mener vi det er rimelig å anta at vår ledelsesstrategi kan karakteriseres som en pedagogisk ledelse.

Dette stiller bestemte krav til lederskap i en skole. Lederen må ha nødvendig intellektuell kapasitet til å forstå og formulere kjerneoppgaver, og interesse og vilje til å fastholde holdninger, normer, mål og oppgaver. Lederen må kunne formulere og kommunisere konkrete og direkte forventninger om resultatorientering og handlekraftighet slik at medarbeidere forstår det. Det er også nødvendig å påta seg makt og plikt til å lede, stille krav og føre en åpen og direkte dialog. Det krever sosial handlingskompetanse for å forstå den enkelte medarbeiders situasjon. Det betyr evne til personlig empati, lytte og forstå og samtidig som man opprettholder nødvendig profesjonell distanse. Vi mener at det er urimelig å anta at ett og samme menneske besitter en kombinasjon av alle disse egenskapene. Et lederteam sammensatt av ulike preferanser kan derimot møte disse kravene, noe vi mener det er nødvendig å være bevisst på i ansettelsesprosesser.

Som vi nevnte i pkt. 3.1, stemmer det ikke at gode ledere har karisma eller magiske evner. Det er selvfølgelig ingen ulempe, men heller ingen forutsetning. Gode ledere gjør bruk av erfaring oppnådd gjennom valg av hensiktsmessige handlingsalternativer, de unngår raske vurderinger og søker ny innsikt ved å nærme seg en sak fra ulike vinkler. På bakgrunn av dette fatter ledelsen beslutninger om beslutningspremissene. Dette mener vi er en karakteristikk som samsvarer med vår ledelsesstrategi. CAF kan bidra til å unngå raske vurderinger basert på synsing. Teamorganisering gir rammer for dialog og samhandling og belyser en sak fra ulike sider. Pedagogisk forankring uttrykker holdninger som grunnlag for valg av hensiktsmessige handlingsalternativer. I vår sammenheng skiller derfor pedagogisk ledelse seg fra bedriftsøkonomisk teori om ledelse, fordi hensikten er gode læringsbetingelser for elever og ikke økonomisk profitt.

5.4 Holdningsstyrt ledelse

Holdninger i en holdningsstyrt ledelsesstrategi er det som kommer til uttrykk i handlinger. I vår sammenheng er holdningene preget av den menneskeoppfatningen og det læringssynet som er nedfelt i skolens pedagogiske forankring. Hensikten med denne ledelsesstrategien er at det skal bidra til en felles kultur for sosial og faglig læring som lærere opplever som støttende i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for skolens elever. En felles kultur basert på holdninger er ikke noe som oppstår av seg selv, det forutsetter en struktur. Vår ledelsesstrategi kombinerer derfor en teamorganisert struktur med en pedagogisk forankring. Dette mener vi gir en strukturell ramme for utvikling av en felles kultur basert på holdninger, fordi vår forankring vektlegger respekt, kunnskap, resultatorientering og handlekraft, samt direkte og åpen dialog. For at teamet skal kunne utvikle seg til et prestasjonssterkt team med en felles kultur basert på holdninger, mener vi det er nødvendig å engasjere seg i egenvurdering og refleksjon over egen praksis som kan føre til læring og forbedring.

I et utviklingsarbeid bør lederblikket fokusere på enkeltindividet både i og utenfor teamene de tilhører. Anerkjennelse og støtte både på den kompetansen som den enkelte innehar og den delte kompetansen som kommer til uttrykk i teamet som den enkelte er en del av er viktig, fordi endring kan virke utrygt. Endringer kan derfor også føre til utilsiktede hierarkier, stengte dører og skjulte agendaer. Arbeidsmåter og handlinger i en virksomhet skifter ikke før mentaliteten og holdningene endres. Det er grunnen til at vi mener det er viktig å vektlegge utvikling av holdninger for å oppnå en hensiktsmessig ledelsesstrategi, altså en holdningsstyrt ledelse.

Holdningsstyring gjennom en pedagogisk forankring, er en beslutningsform hvor skolens strategi blir tydelig og samtidig felleseie. Det forutsetter tydelig lederskap som legger til rette for læreres medinnflytelse og engasjement gjennom informasjonsdeling og diskusjon av løsningsmodeller. Holdningsstyring kan derfor også fungere som utviklingsforum, fordi det gir rom for engasjement og kreativitet, der ulikhetene i medarbeidergruppa skal være åpne og tas opp til drøfting for å utvikle og finne gode løsninger innefor de holdningsmessige rammene i den pedagogiske forankringen. Det forutsetter en møtestruktur som tillater samarbeid og drøfting. På vår skole er møtet vi kaller 1/29-møte en arena for drøfting av pedagogiske løsninger. Det forutsetter samtidig at vi som ledere gir mulighet for at lærere kan prøve tiltak i praksis. Egenvurdering gjør det mulig å lære av og forbedre praksis. På den måten utgjør de tre søylene en enhet i en holdningsstyring.

Vi mener at holdningsstyring som en ledelsesstrategi innebærer at medarbeidere har stor medinnflytelse. Dette vil vi forklare ved hjelp av figur 11 nedenfor:

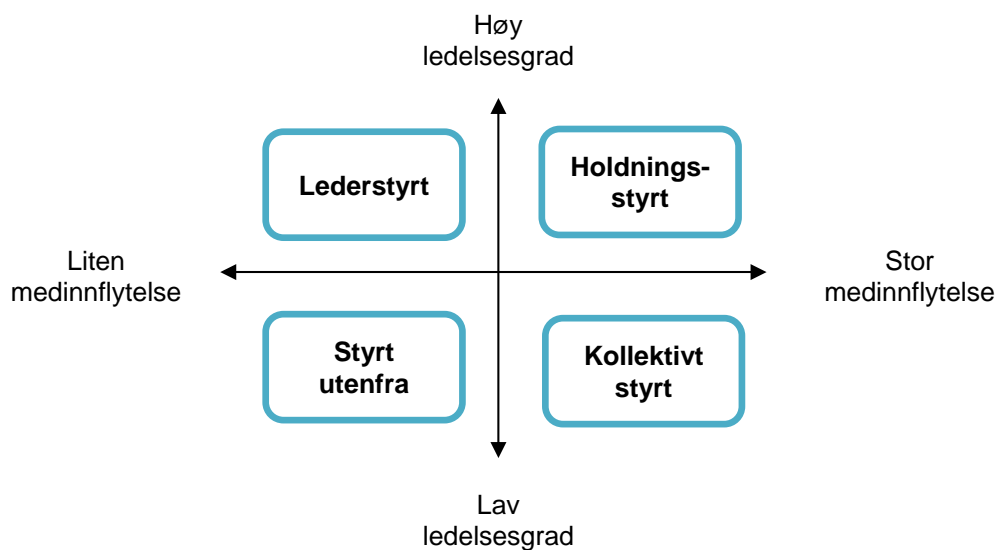


Fig. 11 Ulike former for ledelse (etter Jens Bay i forelesning)

Modellen viser forholdet mellom medinnflytelse og ledelsesgrad. Forholdet mellom liten og stor medinnflytelse er så åpenbar at det er unødvendig med ytterligere forklaring.

Betydningen av forholdet mellom høy og lav grad av ledelse vil vi utdype nærmere. Høy grad av ledelse betyr ikke at lederen er god til å lede, men at virksomheten ledes på en måte som fører til resultatorientering og handlekraft, altså en systemisk samhandlingsmodell. Lav ledelsesgrad mener vi er uttrykk for det motsatte. Slik vi har plassert utenfrastyring i modellen, mener vi det illustrerer det forhold at vi har liten medinnflytelse på politikeres vedtak og rådmannens bestilling og dermed blir resultatorienteringen og handlekraften

svakere. Som en følge av liten medinnflytelse vil virksomheten bli mer toppstyrt og lederens personlighet og dyktighet blir mer avgjørende enn holdningene. Kollektiv ledelse gir lav ledelsesgrad og høy medinnflytelse. Det forklares ved at det kollektive element tar så stor plass at det ikke gir egentlig medinnflytelse, bare fører til en opplevelse av å være med uten at det nødvendigvis fører til resultater. Mye snakk og lite handling.

Holdningsstyring er egnet til å oppnå systemisk samhandling i en organisasjon uavhengig av hva slags holdninger som ligger til grunn, for eksempel Hells Angels eller sekteriske religiøse grupper. Holdningene uttrykt i en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, er imidlertid basert på allment aksepterte normer som de fleste vil finne det uproblematisk å forholde seg til. Holdningene vektlegger valg, frihet, ansvar og konsekvens. Ut fra dette mener vi at holdningsstyringen er den mest hensiktsmessige ledelsesmodellen i en pedagogisk virksomhet. Det er både mulig og forventet at medarbeidere i en slik ledelsesmodell påtar seg det personlige ansvaret for sine valg. Den høye graden av ledelse sikres gjennom at den enkelte lærer er engasjert og villig til å være resultatorientert og handlekraftig for å gi gode læringsbetingelser for dagens unge. På den måten kan ungdom få mulighet til å bli aktive bidragsyttere i skole, arbeid og samfunnsliv.

Som vi tidligere har hevdet, er lederstyring egnet i profittbaserte virksomheter der bunnlinje er viktig, fordi man har behov for raske resultater. Holdningsstyring mener vi er best egnet når læring og det å lære andre å lære, står i fokus. Det er ikke private holdninger, men de som følger av skolens pedagogiske forankring, alle kjenner til og som er allment akseptert. Kvalitetsbeskrivelsen for Akershus fylkeskommune gir dessuten sterke føringer, fordi den krever at alle fylkets skoler skal ha en pedagogisk forankring som angir mål og rammer for opplæringen. For at ansatte skal kunne oppleve at frihet, ansvar og personlig forpliktelse blir en realitet, må det være både mulig og ønskelig med en stor grad av medinnflytelse. Alle de ansatte medvirker gjennom sine handlinger. At den ansatte tar det ansvaret det er å ha medinnflytelse, gir også ansatte mulighet til å kunne påta seg det personlige ansvaret for friheten til å foreta valg i situasjoner som krever handling. Når en ansatt går forbi elever som slåss, må den ansatte ta et valg om å gå forbi eller gripe inn. Den konkrete form for medinnflytelse er at den enkelte ansatte opplever at hun må involvere seg for å få medinnflytelse. For å fastholde den høye ledelsesgraden, krever det at den enkelte involverer seg og bruker sin medinnflytelse.

En slik holdningsstyrt virksomhet fordrer en kontinuerlig refleksjon omkring pedagogisk ledelse og pedagogiske metoder. Pedagogisk ledelse i denne sammenhengen er ikke et administrativt begrep, men beskriver det arbeidet enhver lærer utfører som tilrettelegger av læringsbetingelser og leder av elevenes læringsarbeid. Begrepet inkluderer også den formelle ledelsen i virksomheten, og alle må ha et felles eierskap til denne refleksjonsprosessen. Det er dette perspektivet Jens Bay har vært opptatt av i arbeidet med å utvikle den konsekvenspedagogiske teorien.

I teorien synes det som vår holdningsstyrte ledelsesstrategi basert på pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering er hensiktsmessig. Det handler i første rekke om engasjement i forhold til de holdningene som skal være styrende i arbeidet med elevene. Vi mener at det er nettopp dette som gir retning, høy grad av ledelse og medinnflytelse i arbeidet med elevers læringsbetingelser. For å få svar på om denne antagelsen stemmer, er det nødvendig å spørre de som har sin daglige praktiske yrkesutøvelse i vår ledelsesstrategi. Vi vil i det neste kapitlet presentere hvordan vi har tenkt å gå fram for å hente informasjon fra praksisfeltet.

6.Forskningstilnærming og metoder for datainnsamling

Vi vil i dette kapitlet gi en framstilling av arbeidsmetoden i vårt forskningsprosjekt. Vi gir først en begrunnelse for vår forskningstilnærming, dernest en beskrivelse av metodevalget og den praktiske gjennomføringen av datainnsamling, og avslutter med noen etiske betraktninger og en drøfting av undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.

6.1 Forskning på egen praksis

Med vårt forskningsprosjekt går vi inn i en pågående organisasjonsutvikling ved vår skole. I dette arbeidet har vi en ledelsesstrategi som vi ønsker å videreutvikle. Dette er et viktig poeng for oss for å være bevisste på hvordan vi plasserer vårt prosjekt i forhold til ulike forskningstradisjoner. Vi kombinerer analyse av aktuell litteratur med intervju av lærere, for å forske sammen med andre på hvordan vi kan forbedre vår egen praksis. I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å ha et kraftig fokus på analyse av utvalgt litteratur. Dette oppsummerte vi i forrige kapittel. Det skal sammen med resultatet av intervjuene som vi presenterer i kapittel 7, danne bakgrunn for systematisk refleksjon over egen praksisteori som vi redegjorde for i kapittel 2. Vi mener derfor vårt forskningsarbeid har noen elementer av aksjonspreget forskningstilnærming eller praktikerforskning, men ikke alle.

Vi er opptatt av å fremskaffe informasjon som er nyttig for å forbedre skolen på det området som vi har definert som vårt interessefelt, nemlig hensiktsmessige ledelsesstrategier i videregående skoler. Vår problemstilling er hvordan vi kan videreutvikle en ledelsesstrategi som kan gi lærere støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever. For å belyse problemstillingen ønsker vi å undersøke hvordan vi som skoleledere kan etablere en ledelse av skolen med en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, slik at lærere i ulike undervisningssituasjoner kan bruke den beskrevne holdningen som utgangspunkt i sitt møte med elever. Vi ønsker å finne ut hvordan vi som skoleledere kan utvikle en strukturell ramme som fremmer en kultur for holdningsstyring på alle nivå i organisasjonen og en egenvurdering som sikrer en sirkulær evalueringkultur. Vi vil undersøke hvordan vi som skoleledere kan kombinere en synlig lederrolle med holdningsstyring for å støtte lærernes arbeid.

Dette er et kontinuerlig utviklingsarbeid. Vi er opptatt av å forbedre vår praksis som skoleledere og ønsker å bruke forskningsprosjektet til å undersøke behovet for eventuell justering av kurs underveis i utviklingsarbeidet. Aksjonsforskning er en tilnærming som innebærer flere prosesser som er godt egnet til å forske på egen praksis og danne et grunnlag for forbedring og utvikling av skolen i samarbeid med medarbeidere og kolleger. Aksjonsforskning kan beskrives som en form for kollektiv selvrefleksjon blant deltakere i en sosial situasjon, med den hensikt å forbedre egen praksis. Samtidig kan dette fremme deltakernes forståelse for de situasjoner der denne praksis utføres. Aksjonsforskning kan betraktes som en serie med ulike prosesser (McNiff 2002):

- Evaluering av eksisterende praksis
- Identifisere områder som kan forbedres
- Forestille seg en mulig vei videre
- Utprøving
- Dokumentasjon av utprøvingen
- Justere planen i lys av funn og fortsette aksjonen
- Evaluere utprøvingen

McNiff hevder at aksjonen fortsetter til et tilfredsstillende nivå er nådd. Vi mener imidlertid at aksjonsforskning bør føre til utvikling av forståelse av behov for innovasjon som en kontinuerlig innovasjonsprosess. Vi forholder oss til vår definisjon av videreutvikling beskrevet i pkt. 1.2 som en innovasjon. Som sagt definerer Skogen dette som en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. Det mener vi bør foregå i en kontinuerlig prosess og minner om Senges definisjon av en lærende organisasjon i pkt. 3.2, som framhever

det prosessorienterte ved innovasjon. Han hevder det skjer ved at mennesker i organisasjonen vedvarende utvider sin kapasitet for å skape det resultatet de virkelig ønsker, og at folk stadig lærer hvordan de skal lære sammen.

Vår skole har gjennom en årrekke vært igjennom flere slike sekvenser som beskrevet i kapittel 2. Dette svarer til fasene i en kvalitetsutviklingsprosess med utgangspunkt i evaluering av egen praksis. Egenvurdering er en av ledelsesstrategiens tre søyler og er beskrevet i pkt. 4.3. Vårt prosjekt er en del av arbeidet med generell kontinuerlig kvalitetsforbedring. Tidsrammen for et masterstudium tillater imidlertid ikke en gjennomgang av hele serien av prosesser skissert ovenfor. I arbeidet med å undersøke behov for justering av vår ledelsesstrategi, konsentrerer vi oss om de tre første prosessene; evaluering av eksisterende praksis i lys av aktuell teori og intervjuer, identifisere områder som kan forbedres og skissere en mulig vei videre.

Vi mener at en aksjonsforskningstilnærming er godt egnet til å innhente informasjon i vårt forskningsprosjekt, fordi det er en yrkesbasert forskningstradisjon som har til hensikt å dokumentere yrkesutøveres forståelse av behov for utvikling og endring. Dette er relevant kunnskap, eller en form for yrkest teori som kan bidra til utvikling av meningsfull yrkespraksis. Dette underbygges av påstanden om at det i mange tilfeller er praktiserende yrkesutøvere som best ser og forstår behovet for endring av samfunnsmessige og organisatoriske rammebetingelser (Hiim og Hippe 2001). Aksjonsforskning innebærer utvikling av profesjonalitet hos de involverte yrkesutøverne. Betydningen av denne form for forskning begrunnes med at det er yrkesutøveren som bedre enn noen annen kjenner og er fortrolige med alle sider av virksomheten i praksisfeltet.

Som profesjonelle skoleledere ønsker vi å forske på vår egen praksis. Vi kan spørre lærerne, på en liknende måte som lærere kan spørre elevene, og gi dem anledning til medinnflytelse. Vi spør derfor lærerne om hvordan de opplever vår ledelsesstrategi, for å finne ut om det er behov for justering og forbedring. Kritikken som fremmes i forhold til at profesjonsutøvere, for eksempel lærere eller skoleledere, forsker i egen praksis, er at profesjonsutøveren vanligvis ikke har tilstrekkelig forskningskompetanse til å kunne forske på sin virksomhet. Samarbeid med en kvalifisert forsker blir derfor nødvendig. Nettopp ved å forske på egen praksis i et masterstudium, kan lærere og skoleledere kvalifisere seg som forskere. Dette er foreløpig ikke så vanlig i Norge, men noe mer vanlig for eksempel i Storbritannia (Hiim og Hippe 2001).

Det blir også påpekt at yrkesutøvere kan mangle tilstrekkelig distanse og objektivitet til å forske på egen praksis, fordi de selv inngår i maktrelasjoner i praksisfeltet som kan hindre gyldighet i forskningsprosessen. Det kan være pretensiøst å hentyde at vi er profesjonelle og kvalifiserte til å fylle en forskerrolle. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi imidlertid å lære generell vitenskapelig metode og utvikle oss som forskere på vår egen praksis under veiledning av høgskoleforskere. Vi er skoleledere, og våre medarbeidere, lærerne, er viktige informanter for å belyse i hvilken grad vi lykkes med en ledelsesstrategi slik at lærere i sin tur kan gi skolens elever gode arbeidsbetingelser. Det kan også hevdes at forskning og utviklingsarbeid med hensyn til skoleledere og læreres yrkesutøvelse nødvendigvis må foregå på arbeidsplassen for å være relevant og gyldig. Poenget i vårt prosjekt er at vi ønsker å utvikle kunnskap om profesjonell skoleledelse, med utgangspunkt i vårt eget arbeid som skoleledere. Vi mener dette arbeidet ikke bare kan være av verdi for oss selv og for vår skole, men også for andre skoleledere, lærerutdannere og andre interesserte, fordi aksjonsforskning alltid har elementer av organisasjonsutvikling.

Det betyr at forskningen også i større eller mindre grad vil bære preg av samarbeidsprosesser og organisasjonsutvikling. Profesjons- og yrkesbasert forskning handler om å lære sammen med og av andre, av kolleger, elever, kunder og klienter osv. (Hiim og Hippe 2001, s. 291)

Vi mener at aksjonsforskning er en hensiktsmessig forskningstilnærming i vårt prosjekt, fordi vi ser det som helt nødvendig å samarbeide med yrkesutøvere, lærere i klasserom og verksted, for å kunne lede en skole som kan gi gode læringsbetingelser for elever på vår skole.

6.2 Pedagogisk aksjonsforskning

Når det skal drives et pedagogisk utviklingsarbeid på egen arbeidsplass, kan det ikke uten videre gjøres på bakgrunn av ferdig beskrevne modeller eller oppskrifter. Pedagogisk aksjonsforskning oppsto som en kritikk av tradisjonell pedagogisk teori, fordi den ble opplevd som lite relevant for den praktiske læregjeringen. Kritikken av tradisjonell pedagogisk teori gikk ut på at den enten var for generell med liten relevans til den praktiske virkelighet, eller for styrende og instrumentalistisk, og på den måten var til hinder for demokratisk medvirkning. Det finnes mange ulike aksjonsforskningsmiljøer, men fellesnevneren er uansett at yrkesutøveren reflekterer og gjør systematiske undersøkelser av sin praksis i samarbeid med kolleger og eventuelt sammen med yrkesforskere. Hovedhensikten er å utvikle kunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen (Hiim 2010).

For oss er det hensiktsmessig å se nærmere på en aksjonsforskningstilnærming som et forskningsbasert utviklingsarbeid. Vi mener aksjonsforskning er en tilnærming som er godt egnet til å supplere den teoretiske analysen i arbeidet med vår problemstilling. Det kan gi oss innsikt i hvorvidt vår ledelsesstrategi er hensiktsmessig for læreres arbeid med elevenes læringsbetingelser. Hensikten med pedagogisk aksjonsforskning er å vise de gode eksemplene på utviklings- og endringsprosesser knyttet til sentrale oppgaver. De gode eksemplene skal beskrives og dokumenteres slik at andre i samme situasjon kan bruke dette som utgangspunkt for å utvikle egen praksis. Refleksjon over hva som er relevant i relasjon til egen yrkespraksis er utgangspunktet for å bestemme om teori og metoder er gyldige. Forskning på egen praksis innebærer en profesjonalisering av den enkelte yrkesutøver ved ikke å la seg forske på av noen som kommer utenfra og som i liten grad tilbakefører kunnskap til den som blir gjort til gjenstand for forskningen.

Vi kjenner skolen som praksisfelt relativt godt, og anser oss som yrkesutøvere i denne virksomheten, både som lærere og ledere. Dette vil kunne komme til nytte i en eventuell justering eller forbedring av ledelsesstrategien på bakgrunn av funn i vårt forskningsprosjekt. Målet med denne forskningstilnærmingen er ikke å utvikle teoretisk kunnskap i den konvensjonelle betydningen av begrepet teori. Kunnskap som utvikles under pedagogisk aksjonsforskning er også en form for teori, men er gjort på bakgrunn av generaliseringer knyttet til pedagogisk praksis, belyst med beskrivelser av praktisk pedagogisk arbeid. Det er ikke tanker uttrykt av en teoretiker fjernt fra dagliglivet i skoleorganisasjonen, for det hjelper ingen til å utvikle hvordan utfordringer med ledelse av pedagogiske virksomheter skal møtes. På den måten kan vi få et nødvendig supplement til den teoretiske analysen i vårt prosjekt. Kontekst og lokalmiljø varierer fra skole til skole, slik at generell teori kan være av liten praktisk verdi, dersom den ikke blir tydelig relatert til praktiske utfordringer. En grunnleggende hensikt med aksjonsforskning er å dokumentere og vise eksempler på hvordan praktiske utfordringer kan løses, og inspirere andre til også å forbedre og utvikle egen praksis.

Pedagogisk aksjonsforskning er uløselig knyttet til et samarbeidsaspekt, fordi forsknings- og utviklingsprosesser ikke kan løsrives fra demokratisk samarbeid med kolleger og andre deltakere (Hiim 2010). Pedagogikk handler om å skape rammer og vilkår for individuell læring og utvikling. Dette er avhengig av den enkeltes aktuelle situasjon og krever medvirkning. Vi mener samarbeid om refleksjon over sentrale arbeidsprosesser og funksjoner ved en skole er en forutsetning for læring og utvikling. Vårt prosjekt kan ikke betegnes som et typisk aksjonsforskingsprosjekt, både fordi en stor del handler om å undersøke teorier som

kan belyse vår praksis, og fordi vi beskriver våre profesjonelle handlinger som ledere i tilknytning til en begrenset endringsprosess. Selv om prosjektet ikke beskriver og dokumenterer en lengre endringsprosess, anser vi likevel at pedagogisk aksjonsforskning er en hensiktsmessig tilnæringsmåte for intervjudelen av våre undersøkelser.

Som sagt går vi med vårt forskningsprosjekt inn i en pågående organisasjonsutvikling ved Strømmen vgs som ble påbegynt med en kvalitetsutviklingsplan i 2001. Strategisk ledelse, rektor, assisterende rektor og utviklingsleder utformet i desember 2009 et forslag til en strategiplan for utvikling av kvalitet (vedlegg 4). Planen er en utviklingsstrategi for en femårsperiode og inneholder en konkretisering av de tre søylene. Den ble drøftet med tillitsvalgte og teamledere, før den ble presentert for personalet på et personalmøte, med en påfølgende høringsrunde. I tillegg til analyse av aktuell teori skal vi intervju lærere for å undersøke om de har nytte av skolens pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering i sin egen praksis.

6.3 Skape mening gjennom fortolkning

Utvikling på en skole er uttrykk for kultur, eller en sosial prosess der deltakere er med på å bestemme, noe som kan fremmes gjennom en teamstruktur. Utviklingen bør etter vårt syn ha et grunnlag i en pedagogisk forankring med et menneskesyn og syn på læring som kan samle medarbeidere til felles innsats. Utvikling forutsetter videre en sirkulær egenvurderingskultur som har gjort planlegging, gjennomføring, evaluering og justering til en regulær praksis. Dette forutsetter at både ledelsesstrategi og ledelse har referanse til felles holdninger, uten at alle dermed skal tenke og handle likt. Dette forholdet kan også illustreres av Habermas sitt prinsipp om at bare normer som alle berørte parter kan akseptere konsekvensen av, er gyldige. Den enkelte har makt og selvstendig ansvar sammen med meddeltakere (Hiim 2010, s. 295). Dette er et viktig demokratisk prinsipp som forutsetter medvirkning gjennom en omfattende dialog, eller diskurs som utfordrer etablerte tenkemåter.

Vi mener dette vanskelig kan utføres gjennom et instrumentelt syn på pedagogisk utviklingsarbeid som reduserer medarbeidere og læreres innflytelse ved hjelp av generelle oppskrifter og bruk av verktøykasser med metoder. Det krever at beskrevne strategier må justeres og forbedres i tråd med erfaring fra praktisk gjennomføring. For at vår ledelsesstrategi skal være relevant, ha gyldighet og bidra til at lærere kan gi skolens elever gode læringsbetingelser, kreves det at strategien videreutvikles i samarbeid med lærere som har erfaring med teamorganisering, pedagogisk forankring og egenvurdering. Dette for å sikre

en stor grad av medinnflytelse og høy grad av ledelse som vist i figur 11 under pkt. 5.4. En forskningstilnærming som fokuserer på læring av og med forskningsfeltet, vektlegger samarbeid og kommunikasjon. Dette innebærer en forskyving mot filosofiske tenkemåter som ligger nærmere pedagogikk og andre humanistiske fag. Dette betyr hermeneutiske tolkninger, fenomenologiske beskrivelser og dialektisk syn på utvikling som vist i figur 6 under pkt.

4.1.5.

Forskningstilnærmingen inkluderer også meningsskaping gjennom tolking av tekst, som er litteraturanalysen i vårt prosjekt. Det er også å finne fram til essensen gjennom å lytte til ytringer fra livsverden. Det skal vi gjøre ved å intervjuere lærere ved vår skole. Utvikling skjer gjennom motsetninger som blir opphevet, slik at en ny og forbedret praksis oppstår. Dette står i motsetning til et naturvitenskapelig syn på samfunnsvitenskapen basert på eksperimenter der man prøver å kontrollere for alle faktorer bortsett fra det man vil måle eller teste.

På bakgrunn av det vi til nå har skrevet om forskningstilnærming, vil vi etter våre vurderinger befinne oss et sted mellom en type aksjonspreget forskning og et pedagogisk utviklingsarbeid. Vi vil også ta for oss hermeneutiske og fenomenologiske aspekter ved en slik forskningstilnærming. Det er fordi vi anser dette som relevante metodebetraktninger som har betydning for innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av data, spesielt i intervjudelen av våre undersøkelser. Hermeneutikk, eller fortolkningslære, ble primært utviklet som metodisk tilnærming for å utvikle kunnskap om historiske fenomener. Når en skal forstå menneskelige handlinger, er det ikke nok å iakttå og beskrive ytre forhold, en er også nødt til å søke etter underliggende motiver og hensikter hos den eller de som handler. I den hermeneutiske forståelsesprosessen må forskeren benytte intuisjon og evne til innfølelse i andre menneskers tanker, følelser eller evner. Formålet er å skape grunnlag for kritikk og endring ut fra subjektive synspunkter hos involverte deltagere. Forskeren bruker seg selv, sin egen kunnskap og erfaringsbakgrunn i denne prosessen. Ved bruk av en hermeneutisk tilnærming i forskningen er det derfor et vitenskapsetisk krav til åpenhet om egen førforståelse (Bjørnstad 2007). Dette har vi gjort rede for i kapittel 2, der vi beskriver vår egen praksisteori og ledelsesstrategi som vi mener kan støtte lærere i arbeidet med tilrettelegging av læringsbetingelser. I forskning benyttes ofte en hermeneutisk tilnærming kombinert med fenomenologisk tilnæringsmåte. Fenomenologi betyr egentlig ”læren om fenomenene”. Sentralt for en fenomenologisk tilnæringsmåte er forståelsen av at mennesket konstruerer sin egen virksomhet. Fenomenologi fremstilles ofte som læren om det som viser seg og kommer til syne for andre.

Filosofen Habermas har gitt inspirasjon til mye av aksjonsforskningen. Hans teori om kommunikativ handling belyser nødvendigheten av demokratisk medvirkning. Han kritiserer hermeneutikk og pragmatisk filosofi for ikke å gi tilstrekkelig grunnlag for sosial endring (Hiim 2010, s 258). Han hevder at et krav om enighet er en forutsetning i all kommunikasjon. Gyldigheten av ytringer og handlinger blir intuitivt vurdert. Den kritiske refleksjon som skjer innenfor diskurser, en kritisk gjennomgang av begreper, problemstillinger og formuleringer, er med på å etablere tenkemåter. I kommunikativ handling er deltakerne innstilt på å oppnå felles forståelse og å justere sine handlinger deretter. Deltakerne kommer fram til enighet gjennom å diskutere det som blir sagt og gjort i forhold til gyldighetskrav om sannhet, effektivitet, forståelighet, oppriktighet og rettferdighet. Dette forutsetter imidlertid en demokratisk prosess der en forsøker å unngå tvang og maktbruk. Dette er en tankemodell som vi har funnet interessant og vil ha med oss når vi undersøker læreres erfaring med de tre søylene for å finne begrunnelser for nødvendige justeringer.

Habermas benytter system og livsverden som begrepspar for å beskrive kontrasten mellom samfunnet som et formelt regulert system og individets erfaringsgrunnlag som bærer av kulturell, sosial og personlig tradisjon. Individet i sin livsverden og samfunnet som systemverden står i et motsetningsforhold og korrigerer hverandre. Dersom individet lar sin livsverden overskygges av systemverden, forsvinner menneskets egenverdi. Det kan ses på som et uttrykk for en kollektivism der individet forsvinner. Det kan føre til meningstap, normløshet, utrygghet og svekket arbeidsmotivasjon (Hiim 2010, s. 260). I motsatt fall, hvis individet lar sin livsverden dominere, vil individualisme ødelegge samspillet mellom individet og det samfunnet det er en del av. Der individet og samfunnssystemet utvikles i et dialektisk forhold uten å overskygge hverandre, har man en form for sosialliberalisme (Bay, i forelesning 2008). Det innebærer individets frihet til å utvikle seg innenfor samfunnets rammer, de samme rammene som individet selv er en del av og har mulighet til å påvirke. Et slikt forhold kan være preget av at det blir utviklet en enighetsbasert kunnskap og personlig autonomi (Hiim 2010, s. 260). Figur 12 under, kan illustrer dette forholdet (Lundsvoll 2009):

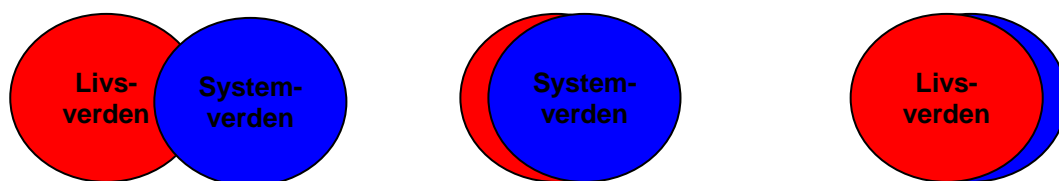


Fig. 12

socialliberalisme

kollektivisme

individualisme

I vårt prosjekt kan denne modellen være med på å belyse motsetninger mellom skolen som system og læreres livsverden. Det illustrerer et dilemma i balansen mellom læreres behov for struktur og ønske om autonomi. Problemet kan ha utspring på ulike system- eller forvaltningsnivå. En beskrevet ledelsesstrategi med referanse til de tre søylene, kan vise seg i praksis å være en ren ”papirstrategi” laget av ”skrivebordsledere”, fjernt fra praksis slik den oppleves av lærere og elever. Det er energikrevende å få teoretiske strategier til å fungere i praksis. Det kan oppstå ”energihull”, der læreres vilje til samarbeid, gjennomføring og kreativitet forsvinner og ønsket om privat praktisering vokser. Det er derfor viktig å være oppmerksomme på dette som et demokratisk problem.

Forskningsbegrepet omfatter alle systematiske virkemidler som er innrettet på å gi ny innsikt, nye kunnskaper og erkjenninger. I opplæringsmessig eller pedagogisk sammenheng, kan det være forskning når vi reflekterer over intensjoner over det vi har gjort, det vi gjør eller det vi burde gjøre. Når vi har et slikt mål, må vi ta i bruk bestemte fremgangsmåter og hjelpemidler. Viktige hjelpemiddel er faglitteratur og andre litterære kilder (Befring 1992). Denne teorien samsvarer med hvordan vi metodisk har ønsket å gå frem i dette prosjektet. Faglitteratur har gitt oss nødvendig innsikt for å kunne begrunne metodevalg og belyse problemstilling. Vår egen praksiserfaring og intervjuer fra medarbeidere anser vi som viktige informasjonskilder. Samlet sett mener vi dette bidrar til refleksjon over egen praksis som grunnlag for å vurdere behovet for eventuell justering av vår ledelsesstrategi for å gi lærere støtte i arbeidet med å gi skolens elever gode læringsbetingelser.

Som sagt tillater tidsrammen for et masterstudium ikke en spiral av aksjoner som er typisk i aksjonsforskning. Det gir noen begrensninger, fordi en aksjonsforskningsspiral innebærer også utprøving av de skisserte forbedringene, dokumentasjon av utprøvingen, justering av planer i lys av funn, en fortsettelse av aksjonen og evaluering av utprøvingen. Vi vil konsentrere oss om litteraturanalyse og evaluering av eksisterende praksis gjennom intervjuer for å identifisere områder som kan forbedres og skissere en mulig vei videre. Implikasjoner for videre valg av metoder er at litteraturstudier og dybdeintervju av et utvalg av medarbeidere får en sentral plass.

6.4 Informasjonskilder - en drøfting av forskningsmetoder

I forskning kan det være et motsetningsforhold mellom kvalitative eller tolkende metoder og kvantitative eller kategoriserende metoder basert på telling og statistiske framstillinger. Forskningsmetoders fellesnevner er forsøket på å forstå verden gjennom forenkling og

oppdeling av hendelser og situasjoner for å forstå noe av virkeligheten (Sundby 2009). Det gir assosiasjoner til metodevalgets dilemma. Det er spørsmålet om hvilken metode som er best egnet til å forstå den virkelighet som vårt prosjekt omfatter. Dette avsnittet inneholder våre begrunnelser for valg av forskningstilnærming og av den metoden som vi mener er best egnet til å få fram sammenhenger som kan belyse vår problemstilling.

Vi synes det er viktig å supplere metodebetraktningene med en drøfting av kvantitativ og kvalitativ forskningstilnærming, fordi vi har brukt tid på å finne hensiktsmessige metoder for å belyse forskningsprosjektets problemstilling. Vi vurderte bruk av spørreskjema til alle skolens lærere med avkryssing av svaralternativer, om vi skulle foreta dybdeintervju av et utvalg, eller kanskje begge deler? Vi kunne mest sannsynlig hatt kontroll på hvilke data vi skulle samle inn, ved å sende ut spørreskjema til alle skolens lærere. Vi kunne i større grad ha kvantifisert dataene og foretatt en statistisk vurdering. Denne form for kvantitativ undersøkelse ville gitt mulighet for en enkel generalisering av dataene. Det ville antageligvis gitt oss et bilde av en stor gruppe læreres opplevelse av hvorvidt vår ledelsesstrategi oppleves som støttende, men begrenset til informasjon som lar seg uttrykke i et spørreskjema. Det mener vi er av liten verdi for vårt forskningsprosjekt, fordi vi ønsker å få en mer inngående dybdeforståelse av hvordan vår ledelsesstrategi virker i praksis.

I innledningen til vår forskningsrapport har vi redegjort for vår skepsis til ensidig bruk av informasjon fra kvantitative undersøkelser som grunnlag for justeringer og forbedringer i skolen. Dersom ledelsen ikke tilbakefører kunnskap til den som blir gjort til gjenstand for spørreundersøkelsene, mener vi det innebærer en lineær vurderingskultur fordi svar i prosenter og grafiske framstillinger ikke nødvendigvis bidrar til utvikling. En sirkulær evalueringskultur derimot, innebærer involvering og informasjonsinnhenting fra berørte parter, en demokratisk prosess som kan føre til læring og utvikling. Dette er i tråd med Habermas sin teori om kommunikativ handling, referert i pkt. 6.3. Den overordnede hensikten med egne undersøkelser er å få enda større innsikt i lærernes praksiserfaring i forhold til de tre søylene, for å gjøre nødvendige justeringer av vår ledelsesstrategi. I disse overveielsene kom vi fram til at nok en spørreundersøkelse bare ville gi oss mer av samme type data og et overflattisk grunnlag for læring og utvikling. Vi har derfor valgt en kvalitativ tilnærming for å finne ut hvorvidt den enkelte lærer oppfatter disse tre søylene som en støtte i sitt arbeid med å legge til rette for elevers læringsbetingelser.

For å undersøke hvilke behov for justeringer og forbedringer som er nødvendige for å videreutvikle vår ledelsesstrategi, er det viktig for oss å spørre hvordan lærerne opplever denne strategien. For oss er det viktig å kunne beskrive vår praksis som skoleledere så virkelighetsnært som mulig, selv om virkeligheten kan vise seg å være ubehagelig. Det er et mål å bruke en tilnærming som kan gi et så reelt bilde av situasjonen som mulig. Uten et slikt grunnlag vil det etter vår mening være vanskelig å komme fram til justeringer som også innebærer en forbedring av praksis. Vi har derfor valgt å intervjuere lærere ved vår skole. De som erfarer vår ledelse og vår ledelsesstrategi, har mest og best kunnskap om hvordan den fungerer i praksis.

Med bakgrunn i et humanistisk syn på mennesket, har det vært viktig for oss å benytte en metodisk tilnærming der vi forsøker å la praktiserende yrkesutøvere oppdage og oppleve fenomener, blant annet ved å beskrive sin arbeidssituasjon. Fordi mennesket konstruerer sin egen virkelighet, sin egen livsverden, flyttes oppmerksomheten fra de ytre objekter til menneskets egen erfaring og forståelse når en benytter en fenomenologisk tilnærming (Bjørnstad 2007). Etter våre vurderinger har vi i gjennomføringen av intervjuene lagt vekt på å få frem dybde og refleksjon i lærernes subjektive praktiske erfaring med vår ledelsesstrategi. Vi mener det er viktig at informantene får god tid til å beskrive og reflektere over hvorvidt de tre søylene gir støtte i egen yrkespraksis, i arbeidet med å tilrettelegge for gode læringsbetingelser. På denne måten kan de gis anledning til å se sin arbeidssituasjon i et mer fenomenologisk perspektiv.

En ulempe med en kvantitativ undersøkelse i form av spørreskjema, er at viktige data kan gå tapt dersom spørsmålene ikke har form og innhold som er egnet til at informanten kan videreformidle relevant erfaring. Vi anser derfor at et kvalitativt forskningsintervju som metode er godt egnet til å få fram lærernes erfaring. Dette mener vi kan gi viktig informasjon for å belyse vår problemstilling.

6.4.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju som forskningsmetode er en samtale med en viss struktur og et bestemt formål. Kvale og Brinkmann beskriver det slik: ”Forskningsintervjuet er imidlertid en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet” (2009 s. 52). Det asymmetriske aspektet er interessant i en aksjonspreget forskningstilnærming. Vi mener det er viktig å være bevisst på at vi som forskere bestemmer spørsmål og hva samtalen dreier seg om og dermed får en viss makt. I vårt forskningsprosjekt

har vi i tillegg en makt som ledere. For enkelte vil dette innebære et problem i aksjonsforskning. Det er fordi et asymmetrisk maktforhold kan være udemokratisk, og det er nettopp det demokratiske element som er et bærende prinsipp i aksjonsforskning. Vi ser faren ved dette, men ser likevel ikke at det er et argument mot intervju som metode, men snarere at det understreker hvor viktig det er å være oppmerksom på slike maktforhold. På den måten kan vi som forskere være bevisst fordeler og ulemper ved ulike metoder og forsterke fordelene ved å kompensere for ulempene.

Hensikten med intervjuet er å kvalitetssikre innsamlingen av gyldig data, slik at vi kan finne ut hvordan spørsmål blir oppfattet, og få mer begrunnede svar enn hva for eksempel et spørreskjema vil kunne gi. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens synsvinkel, og få frem betydningen av informantenes opplevelser og erfaringer. Formålet er å få fram en beskrivelse av informantens erfaringer og hvordan problemstillingen man skal belyse blir fortolket.

Et kvalitativt forskningsintervju er en faglig samtale som har en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltagere, ettersom det er intervjueren som definerer og kontrollerer situasjonen. Intervjuet fokuserer på bestemte temaer. Det er vanligvis verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig ustrukturert og uten hensikt. Intervjueren viser åpenhet ovenfor nye og uventede fenomener som kan oppstå i løpet av den faglige samtalen. Intervjuforskning er en interaktiv prosess som bidrar til å skape mening, i motsetning til en passiv avdekking av informantens meninger (Kvale og Brinkmann 2009). Vi vil gjennomføre et kvalitativt intervju av lærere for å få frem data som kan gi mer dyptpløyende svar på vår problemstilling. Vi ønsker å legge til rette for at informanten skal få muligheten til å fortelle om sin erfaring med å arbeide i en skole med vår ledelsesstrategi. Vi ønsker å undersøke hvorvidt de opplever den som støttende i sitt arbeid med å tilrettelegge for gode læringsbetingelser. Etter våre vurderinger vil dette kunne føre til egenrefleksjon og perspektivutvidelse på egen arbeidssituasjon og ikke bare passiv overlevering av data til vårt forskningsprosjekt. Dette kan igjen medvirke til en sirkulær evalueringskultur. Slik vi ser det ville ikke dette vært mulig å få frem i en rent kvantitativ undersøkelse.

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt et semistrukturert intervju, der vi delvis har strukturert og forberedt de spørsmålene vi vil stille, i motsetning til et ustrukturert intervju som bærer preg av en alminnelig samtale. Vi er klar over at vi ikke er bundet til disse spørsmålene, og at

vi derfor underveis i intervjuet kan stille supplerende spørsmål for å fastholde fokus på problemstillingen, eller fange opp interessante momenter som dukker opp i løpet av intervjuet.

6.4.2 Utvelgelse av informanter

Den ideelle informant som er samarbeidsvillig, motivert, veltalende og kunnskapsrik, som svarer presist på intervjuerens spørsmål og gir sammenhengende fremstillinger uten å motsi seg selv hele tiden, eksisterer knapt. Det er dessuten ikke sikkert at den veltalende respondenten gir mest verdifull innsikt i det aktuelle tema. Noen mennesker er vanskeligere å intervjuer enn andre, men kan likevel ha de mest innsiktsfulle svar. Intervjueren bør derfor se det som sin oppgave å legge til rette for at informantenes refleksjoner kan komme til uttrykk (Kvale 1997).

Ut fra dette valgte vi ikke å sette spesifikke krav til de som skulle være informanter. Alle lærere ved vår skole, drøyt 100 i tallet, er i utgangspunktet aktuelle informanter i vårt forskningsprosjekt. De har alle viktig informasjon om hvor hensiktsmessig de tre søylene i vår ledelsesstrategi fungerer i praksis, men vi har måttet foreta et utvalg. Som sagt er vi oppmerksomme på at vi både som forskere og ledere kan bidra til en ubalanse i maktforholdet i en intervjusituasjon, jfr Habermas sin kritikk av hermeneutikk, som vi kommer mer inn på i avsnittet om etiske betraktninger i pkt. 6.5. Vi valgte ut fra dette å orientere om vårt forskningsprosjekt på et personalmøte. Vi presenterte vår problemstilling og inviterte lærere til å hjelpe oss med å belyse denne med sine erfaringer fra praksis. Dette ga oss mulighet til å intervjuer lærere som selv meldte sin interesse for å være informanter. Vi mener en slik tilnærming i større grad kan medvirke til å gi oss et riktig bilde av situasjonen, til forskjell fra en utvelgelse for å få et representativt utvalg med hensyn til kjønn, ansiennitet, fag etc. I en slik situasjon ville informantene kunne føle at de måtte stille opp for oss som ledere, noe som ville kunne påvirke deres gjengivelse av egen erfaring. Vi foretrakk derfor frivillighet framfor en utvelgelse etter bestemte kriterier. Det demokratiske aspektet ved en slik tilnæringsmåte ble også bekreftet av en av våre informanter som anså intervjuet som en mulighet for å ha innflytelse på utviklingen ved skolen.

Vi valgte å intervjuer seks medarbeidere. Det tilsvarer om lag seks prosent av lærerne ved skolen og det kan hevdes at dette er et lite utvalg. Vi mener det likevel er rimelig å anta at undersøkelsen har relevans, fordi denne type semistrukturerte intervju gir oss anledning til å få mer begrunnede svar, enn hva som ville vært tilfelle ved en kvantitativ undersøkelse som

for eksempel et spørreskjema. Vi mener dette kan gi et detaljert bilde og konkrete svar som er godt egnet til å belyse vår problemstilling og dermed være et godt utgangspunkt for en drøfting omkring eventuelle nødvendige justeringer av vår ledelsesstrategi.

6.4.3 Intervjuguide

Spørsmålene i et intervju må være egnet til å få fram det vi ønsker å undersøke, de må representere den virkelige situasjonen og ikke noe annet. For å motivere informanten til å fortelle om egne opplevelser og erfaringer, bør spørsmål være egnet til å holde samtalen i gang og skape positiv samhandling. Spørsmål bør også være åpne og nøytrale slik at informanten kan være fri til å komme med egne refleksjoner. Vi har også vært bevisste på at spørsmålene bør være lette å forstå og fri for akademisk sjargong. En intervjuguide kan være en grov skisse over hvilke emner som skal dekkes, eller det kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Kvale 1997). Vi har valgt å benytte en intervjuguide med en forhåndsbestemt rekkefølge på spørsmålene, for at intervjuet skal være delvis strukturert. Vi mener dette vil gi en hensiktsmessig kombinasjon av at informanten får assosiere fritt, samtidig som en strukturert ramme fastholder oppmerksomheten på vår problemstilling.

Aksjonsforskning undersøker en sosial virkelighet og det er derfor viktig at involverte parter er delaktige i beslutninger som angår dem selv. Det er et nødvendig grunnlag for å myndiggjøre den enkelte gjennom større grad av medbestemmelse og samhandling. På bakgrunn av dette inviterte vi to medarbeidere til å samarbeide om utforming av spørsmål de mente var nødvendig å stille, for å få tak i vesentlig informasjon som er egnet til å belyse vår problemstilling. Ved å få kunnskap om hvordan de tre søylene fungerer i praksis, kan strategien forbedres eller justeres. I samtale med hver enkelt, spurte vi om hvilke spørsmål de ville likt å bli stilt for å kunne fortelle oss hvorvidt de tre søylene oppleves som støttende i arbeidet med elevenes læringsbetingelser. Det var påfallende samsvar mellom de to medarbeideres forslag til spørsmål, som vi sammenfattet til en intervjuguide (vedlegg 5). Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet rundt de tre søylene spesielt og noen avsluttende spørsmål som angår ledelse generelt.

Når det gjaldt teamorganisering ønsket lærerne å bli spurt om dette kunne medvirke til å gjøre en bedre jobb som lærer og om hvorvidt det bidrar til å løse undervisningsoppgaven på en bedre måte. Det var viktig for de to lærerne å kunne få uttale seg om teamorganiseringen bidrar til at flere påtar seg ansvar for en helhetlig opplæring av eleven og at ulike roller og ansvar for oppgaver blir fordelt på teamet. De ønsket også å få anledning til å si noe om

nytteverdien av ulike teamkonstellasjoner. Vi antok at dette ville være spørsmålsonråder som ville være godt egnet til å få fram informasjon om teamorganisering som en av de tre søylene i vår ledelsesstrategi og valgte å bruke disse i intervjuet. Våre lærere har ulik fartstid ved skolen og varierende kjennskap til bakgrunn for dagens organisering. Det var derfor viktig for oss å ha en kort innledning knyttet til utviklingsperspektivet og si at i perioden 2002 – 2004 gjennomgikk skolen en omorganiseringsprosess fra en hierarkisk organisering i avdelinger, til en flat struktur i selvstyrte team. ”Glansbildeundersøkelsen” i 2008, som inneholdt en evaluering av organisasjonsmodellen, førte til en bevegelse bort fra den flate strukturen og ansettelse av assisterende rektor og teamledere i 2008.

I følge kvalitetsbeskrivelsen for Akershus fylkeskommune skal alle fylkets videregående skoler ha en pedagogisk forankring. Vår skoles pedagogiske forankring har referanse til konsekvenspedagogikk. For å undersøke om dette bidrar til metoder som er med på å legge til rette for bedre læringsbetingelser for elever, ønsket lærerne å bli spurt om hvor viktig det er å jobbe med elevenes sosiale handlingskompetanse og om arbeid med 7-punktsplanen og metodene bidrar til å fremme elevenes handlingskompetanse både faglige og sosialt. Det var også viktig for lærerne å kunne få uttale seg om hvordan arbeid med pedagogisk forankring kan bidra til en balanse mellom individuelle elevsaker og et helhetlig læringsmiljø. I denne sammenhengen var det dessuten viktig for oss å spørre om lærerne ser andre pedagogiske retninger skolen kunne hatt referanse til, som ville gitt bedre læringsbetingelser for elevene. Vi mener at disse spørsmålene vil kunne få fram informasjon som kan gi oss kunnskap som kan være med på å belyse vår problemstilling.

I samråd med de to lærerne valgte vi å formulere en innledning til spørsmålene om egenvurdering, fordi det er viktig å bestrebe seg på å få et felles begrepsinnhold for at spørsmålene skal være gyldige. Innledningen refererer til pålagte spørreundersøkelser for å evaluere ulike sider ved skolens virksomhet, i tillegg til at skolen vurderer seg selv en gang i året. Virkemidler og resultater blir vurdert ut fra holdepunkter eller bevis for planlegging, gjennomføring, evaluering og justering før videre arbeid planlegges. Evalueringsarbeidet skal gi grunnlag for å lære av egen praksis og føre til justering og forbedring. Her foreslo en av lærerne at vi burde vise en modell av Demings sirkel, figur 2 i pkt. 2.3, for at informantene skulle få en visuell støtte for begrepet egenvurdering.

Lærerne ønsket å bli spurt om hvordan ulike pålagte spørreundersøkelser kan gi informasjon som kan føre til justering og forbedring av læringsarbeidet i klasserom og verksted. Det neste

spørsmålet var om skolen vurderer seg selv på en systematisk måte som kan justere arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene. De mente også det var viktig å bli spurt om hvilken form for egenvurdering som gir best grunnlag for justering og forbedring av praksis på ulike plan som angår egen, teamets og skolens praksis. Dessuten er det interessant å få fram informasjon om hvordan lærere mener skolen vurderer sammenhengen mellom tiltak og resultat knyttet til egenvurdering på ulike plan som angår læreren selv, teamet og skolen. Til slutt er det ønskelig å finne ut om lærerne anser skolens møtearenaer som egnet til refleksjon og læring. Med disse spørsmålene tror vi at vi kan finne ut om vi som ledere klarer å etablere en sirkulær evalueringskultur. Spørsmålene kan både legge grunnlaget for en forståelse av hva som menes med egenvurdering som begrep, og finne ut om lærerne mener egenvurdering bidrar til læring som kan føre til forbedring av arbeidet med å legge til rette for elevenes læringsbetingelser.

Vi ønsker å avslutte intervjuet med spørsmål om ledelse. Vi drøftet dette med de to lærerne og kom fram til to spørsmål knyttet til om skolens ledelse, også teamlederne, fungerer som forbilde i arbeidet med å gi våre elever gode læringsbetingelser. Vi antar at vi ved å stille disse spørsmålene kan finne ut hvorvidt vår ledelsesstrategi blir oppfattet som komplementær. Det vil si at vi blir oppfattet som faglig kompetente, bygd på en forståelse for behovet for hverandres posisjoner.

Etter at intervjuguiden var utformet, sendte vi forslaget til de to lærerne og fikk et innspill som innebar en konkretisering av spørsmål knyttet til pedagogisk forankring som vi fant nyttig. Ut fra innspillet valgte vi å formulere spørsmål til oppfølging, for å finne ut om arbeid med vår pedagogiske forankring kan føre til mer sosialt aksepterte holdninger og om elevene tar mer ansvar og bevisste valg. For ytterligere kvalitetssikring av intervjuguiden, foretok vi et prøveintervju med en tredje lærer, for å undersøke om spørsmålene ble oppfattet som relevante for å kunne gi informasjon om vår problemstilling. Vi fikk bekreftet at spørsmålene var godt egnet til formålet. Vi fikk imidlertid innspill som førte til at vi endret ordlyden på et par av spørsmålene der vi hadde brukt formuleringen ”i hvilken grad”. Det kan oppfattes som unødig formelt og akademisk og dermed bidra til å skape en uønsket avstand mellom intervjuer og informant. Vi mener at måten vi har utarbeidet intervjuguiden på, har resultert i en form og et innhold som sikrer undersøkelsens gyldighet og relevans som vi drøfter nærmere i pkt. 6.7. En slik involvering av lærerne i utforming av spørsmålene, mener vi ivaretar et viktig demokratisk aspekt. Vi mener også at denne metoden for utforming av en

intervjuguide bidrar til å fremme mer symmetri i maktforholdet mellom oss som forskere og lærerne som informanter.

6.5 Ethiske betraktninger

Forskningsintervjuet er forbundet med etiske problemer. Kunnskap som skapes avhenger av relasjon og maktforhold mellom informant og intervjuer (Kvale og Brinkmann 2009). Vi bør ikke være oppmerksom på dette bare i utformingen av en intervjuguide, men også i selve gjennomføringen av intervjuet. Vi bør derfor være bevisst vår egen rolle i intervjusituasjonen og bestrebe oss på å skape trygghet for den som skal bli intervjuet. Det krever at vi balanserer vår iver etter å innhente interessant kunnskap, med respekt for intervjupersonen. Tradisjonelt er det fire områder som diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale og Brinkmann 2009, s. 86). Dette er ikke forbundet med spørsmål som kan løses ved å utforme og følge bestemte regler, men snarere usikkerhetsområder som man må være bevisst på og reflektere over gjennom hele intervjuundersøkelsen.

Informert samtykke betyr at den som skal intervjues får vite formålet med undersøkelsen og retten til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen, fordi den er frivillig. Dette samsvarer med Habermas sin teori om kommunikativ handling som belyser nødvendigheten av demokratisk medvirkning, omtalt under pkt. 6.3. Ved starten av intervjuet orienterte vi medarbeideren om hva vi ville bruke informasjonen til. Usikkerhetsområdet rundt informert samtykke mener vi er ytterligere ivaretatt ved at lærere meldte seg frivillig til intervju.

Konfidensialitet som etisk usikkerhetsområde er knyttet til problemet ved at anonymitet på den ene siden kan beskytte den som blir intervjuet, og på andre siden gi forskeren et alibi for å tolke utsagn uten å bli motsagt. Vi orienterte de vi intervjuet om at all informasjon fra intervjuet ville bli anonymisert. Vi har med dette bestrebet oss på å sikre konfidensialitet, samtidig som informantens stemme får komme til orde.

Konsekvensene av kvalitative undersøkelser kan blant annet være at den som blir intervjuet kan angre på informasjon som blir gitt. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved åpenhet og nærhet, og er derfor godt egnet til å få inngående kjennskap til forskningsfeltet. Denne fordelen kan imidlertid bli en ulempe dersom man ikke forholder seg bevisst og varsomt til dette spenningsfeltet. Lykkes en ikke med dette, kan den intervjuedes verdighet skades. Utdrag og ordrette transkripsjoner av intervjusituasjonen kan være sårende (Kvale og

Brinkmann 2009, s. 91). I presentasjonen av data vil vi ta med direkte utsagn fra intervjuene i den grad det er egnet til å belyse problemstillingen, men samtidig bestrebe oss på å ivareta de intervjuedes verdighet for å unngå uheldige konsekvenser.

Forskerens rolle er også et etisk usikkerhetsområde. Moralsk ansvarlighet er mer enn teori og rasjonelle valg. Det er forskerens sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål som viser seg i forskerens handling. Betydningen av at kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er integrert øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskap i datainnsamlingen (Kvale og Brinkmann 2009, s. 92). Vi mener at vi gjennom metode for utvelgelse av informanter og utforming av intervjuguiden har sikret dette usikkerhetsområdet så godt som mulig. Vi har laget spørsmål som lærere ønsker å bli stilt og vi har latt lærerne selv melde seg til intervju.

Kvalitativ forskning blir ofte framstilt som mer etisk problemfritt enn kvantitativ forskning, men den er altså som vist forbundet med problemstillinger på samme måte som andre forskningsmetoder der mennesker er deltakere (Kvale og Brinkmann 2009, s. 94). Vi er ledere ved skolen og har vært bevisst at vår rolle kan gi en skjevhet i maktforholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Habermas benytter begrepsparet livsverden og system for å belyse kontrasten mellom regulerte virksomheter og individuelle erfaringer omtalt i pkt. 5.3. I vårt prosjekt kan et asymmetrisk maktforhold innebære at individet lar sin livsverden, eller erfaring fra egen praksis, overskygges av systemet representert ved de tre søylene, slik at nødvendig informasjon om virkeligheten ikke kommer fram. Teori om de fire usikkerhetsmomentene informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle har vi funnet nyttig og har valgt å ha oppmerksomhet på dette både i planlegging og gjennomføring av intervjuene. På den måten kan vi etterstrebe et balansert maktforhold og en etisk forskningspraksis, for å forhindre meningstap og utrygghet.

6.6 Analyse av dataene

”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer.” (Kvale og Brinkmann 2009, s. 201). Analyse er et granskningsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle. I kapittel 5 presenterte vi en sammenfatning av en teorianalyse som kan belyse prosjektets problemstilling. Gjennom analyse av intervjuene skal vi undersøke hva lærerne forteller om sin egen oppfatning av hvorvidt de tre søylene er støttende for eget arbeid med elevers læringsbetingelser. Det finnes ingen standardmetode for å analysere det som sies i et intervju. Dessuten ville en ren analyseteknikk kunne bli en ”teknologisk snarvei” (Kvale og

Brinkmann 2009, s. 199), som vektlegger teknikker og reliabilitet framfor kunnskap og gyldighet.

Det finnes imidlertid ulike former for intervjuanalyse som kan grupperes etter fokus på mening, språk eller generelle analyser (Kvale og Brinkmann 2009, s. 205). I vår analyse gjør vi et forsøk på meningskoding, å få fram det som allerede ligger i data, og vi er inspirert av fenomenologi og hermeneutikk omtalt i pkt. 6.3. Vi har imidlertid vært bevisst på Habermas sin kritikk, der han hevder at intervjuet som er en kommunikativ handling, forutsetter en demokratisk prosess fri for tvang og maktbruk for at det skal føre til felles forståelse og nødvendig justering av praksis som er hensikten med aksjonsforskning som tilnæringsmåte.

Uavhengig av form finnes det seks mulige trinn i analysen som ikke nødvendigvis forutsetter hverandre (Kvale og Brinkmann 2009, s. 203):

- Intervjupersonen beskriver sin livsverden mer eller mindre spontant uten fortolkninger fra verken intervjuer eller den intervjuede.
- Intervjupersonen oppdager selv nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye meninger i egen praksis ut fra sine spontane beskrivelser.
- Intervjueren foretar fortolkninger i løpet av intervjuet og sender denne fortolkningen tilbake, slik at den intervjuede kan korrigere og utdype for å bekrefte eller avkrefte intervjuers fortolkning.
- Intervjueren tolker det transkriberte intervjuet og henter ut mening og forståelse.
- Gjenintervjuing der den intervjuede får anledning til å korrigere og utdype opprinnelige uttalelser.
- Spesielt i aksjonsforskning er det aktuelt at forskeren og intervjupersonen sammen handler på grunnlag av kunnskap som kommer fram i intervjuene.

De tre første fasene beskriver analytiske aspekter i selve intervjuforløpet. Vi benyttet oss av et semistrukturert intervju med på forhånd kjente spørsmål, som ramme for en spontan fortolkning av erfaring med bruk av de tre søylene. Samtidig ga det rom for nye meninger og fortolkninger i dialogen mellom oss som intervjuere og lærerne som ble intervjuet. Vi gjorde opptak av intervjuene som vi lagret som en lydfil på PC og foretok deretter en transkripsjon av det innsamlede materialet. I dette arbeidet har vi vært oppmerksomme på at en transkripsjon innebærer en abstraksjon av en språklig samhandling, slik et ”topografisk kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra” (Kvale 2001, s. 104). Alle non-verbale nyanser og kroppsspråk lar seg ikke nedskrive, men er likevel med på å gi mening i

intervjusituasjonen som vi har vært oppmerksomme på. Transkribering av intervjuene utgjør et råmateriale som er ustrukturert og mangfoldig. I presentasjonen av data vil vi som tidligere nevnt i avsnittet om etiske betraktninger, ta med direkte utsagn fra intervjuene i den grad det er egnet til å belyse problemstillingen, men samtidig bestrebe oss på å ivareta de intervjuedes verdighet. Det kan også være en fare for at vi som intervjuere har utført dårlig metodisk håndverk i analyseringen av data med hensyn til forståelse og vurdering av det informantene har sagt. I et forsøk på å unngå dette problemet, har vi valgt å bruke korte sitater fra intervjuet i presentasjonen av data. På den måten kan det være mulig for andre å få innsikt i intervjusituasjonen, og dermed selv forstå og tolke det som er sagt.

Vi har valgt å se bort fra gjenintervju, da vi mener intervjuet i seg selv ga tilstrekkelig informasjon om læreres erfaring med de tre søylene. Vi har tidligere gjort rede for begrunnelse for valg av en aksjonsforskning som tilnærming og at vårt prosjekt også bærer preg av et pedagogisk utviklingsarbeid. Den siste fasen har derfor vært viktig for oss, da formålet med prosjektet har vært å undersøke om i hvilken grad lærerne opplever de tre søylene som meningsfull og relevant støtte i sitt arbeid med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever. Hensikten er at vi som forskere, sammen med lærerne representert ved intervjupersonene, kan benytte innsamlet data som grunnlag for diskusjon om behov for nødvendig justering og forbedring av de tre søylene.

6.7 Forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet

Kvalitet på et forskningsarbeid er avhengig av hvor pålitelig arbeidet er gjort og hvor gyldig undersøkelsen er i forhold til relevant teori og problemstilling. Gyldighet eller validitet, sier noe om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009, s. 118). Gyldigheten avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Dersom dataene sier noe om hva problemstillingene spør etter, vil de være gyldige. I transkriberingen har vi skrevet ned ordrett og nøyaktig hva den enkelte informant svarte. Ved at vi selv skrev ned det som ble sagt, har vi flere ganger hørt hva informantene uttrykte. På bakgrunn av vår egen praksiserfaring og interesse for tema, mener vi dette gir oss et godt utgangspunkt for å forstå informantenes utsagn.

Kvalitative forskningsintervjuer kritiseres for utilstrekkelig pålitelighet, fordi resultatene som kommer frem kan være et produkt av ledende spørsmål (Kvale 1997). Da vi lagde intervjuguiden var vi bevisst på formuleringen av spørsmålene. Vi var klar over at vi ved å

stille ledende spørsmål kunne styre informantene mot ønskede svar fra vår side. I intervjuguiden har vi etter beste evne forsøkt å stille spørsmålene slik at problemstillingen i vårt prosjekt ble belyst. Under intervjuene prøvde vi å komme med oppklarende spørsmål som for eksempel: ”Du sier ... er det slik å forstå at du mener...?” Vi ønsket å holde fast ved problemstillingen underveis i intervjuet, ved å stille tilleggsspørsmål for å henlede oppmerksomheten til lærerens egen erfaring og praksis dersom svarene ble for generelle. ”Hva betyr dette for deg i ditt arbeid med elevene?” er eksempel på slike spørsmål. Etter vår mening har vi på denne måten bestrebet oss på å få pålitelige og nøyaktige svar som er egnet til å få fram lærernes erfaring med bruk av de tre søylene.

En aktuell kritikk av vår metode kan være at utvalget på seks intervjupersoner ikke er tilstrekkelig representativt for å belyse problemstillingen. Siden vi har valgt en kvalitativ tilnæringsmåte, er ikke målet å komme med generelle svar på hvordan alle som arbeider ved vår skole opplever de tre søylene. Målet er å få frem det spesielle ved de enkelte lærerne som ble intervjuet. Vi har ønsket å få frem den særegne forståelsen og behov for justering og forbedring ut fra enkeltlæreres erfaringer, og samtidig gjøre en drøfting av hva de har til felles. I et fenomenologisk perspektiv er det viktig med gode spørsmål som får fram mening om fenomenet som studeres for at undersøkelsen skal være gyldig. Vi valgte derfor å utarbeide intervjuguiden i samarbeid med representanter for lærerne for å kunne formulere spørsmål som ble opplevd som relevante i undersøkelsen av de tre søylene og mener at vi med dette har bestrebet oss på å gjøre undersøkelsen gyldig.

En undersøkelses reliabilitet eller pålitelighet avgjøres av hvorvidt et resultat kan gjentas på andre tidspunkt av andre forskere ved hjelp av samme metode (Kvale og Brinkmann 2009, s. 325). Med dette forstår vi nødvendigheten av å ha brukt pålitelige undersøkelsesmetoder for å komme frem til svar som kan belyse problemstillingen. Vi gjennomførte intervjuene av lærerne under samme rammebetingelser. Det vil si lik forhåndsinformasjon, lik tidsramme som utgjorde en time til hver, de samme fysiske rammene rundt intervjusituasjonen, stilte de samme spørsmålene og hele samtalen ble tatt opp på bånd. Selv om vi erfarte ulikheter i intervjuforløpene og mengden av data som kom fram varierte, er etter vår oppfatning intervjusituasjonen pålitelig i forhold til innsamling av gyldig data. Vi opplevde at vi klarte å utføre intervjuene i rammer som ga lærerne trygghet til fritt å si sin mening.

6.8 Presentasjon av våre forskningsdata

Etter våre vurderinger kan vårt forskningsprosjekt metodisk sett karakteriseres både som en form for aksjonspreget forskning og pedagogisk utviklingsarbeid. Som ledere har vi forsket på egen praksis. Vi har belyst vår ledelsesstrategi ut fra teori og ved å intervjuere yrkesutøvere i praksisfeltet. Etter å ha sammenfattet, analysert og drøftet dataene vil det være aktuelt for oss å omsette kunnskap fra vårt forskningsarbeid til praktiske handlinger. Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming har vi bestrebet oss på å få en større innsikt og forståelse av læreres hverdag på vår skole. Vi intervjuet seks lærere. Gjennom intervjuet skulle hver og en få muligheten til å gi en dybdebeskrivelse og foreta en dybderefleksjon over sin erfaring med vår ledelsesstrategi. Alle intervjuene ble som sagt tatt opp på bånd og skrevet ordrett ned av oss.

Ideelt sett bør det i all forskning være en balanse mellom hva intervjupersonen gir, og hva de får igjen for å delta i prosjektet (Kvale 1997). Forhåpentligvis vil de svarene som lærerne har gitt, samt utvalgt forskningsbasert litteratur, gi vårt forskningsarbeid en overføringsverdi til andre skoleledere og utdanningsinstitusjoner som arbeider med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever.

I det påfølgende kapitlet vil resultatene fra undersøkelsene bli presentert. Vår drøfting og vurdering vil bli presentert i en "narrativ analyse" der analysering og funnbeskrivelse blir presentert i en fortellende form (Kvale 2001, s. 184). Først presenterer vi en oversikt over det lærerne sa. Vi bruker intervjuguiden som disposisjon slik at det informantene svarte blir presentert under overskriftene teamorganisering, pedagogisk forankring, egenvurdering og ledelse.

Vi har valgt å bruke tre nivåer i presentasjonen; nemlig selvforståelse, kritisk forståelse basert på egen praksis samt en teoretisk forståelse (Kvale og Brinkmann 2009, s. 221). I det første nivået presenteres det informantene selv har sagt i et omskrevet sammendrag av uttalelser, der den intervjuedes selvforståelse kommer til orde i bruk av sitater. Dernest presenterer vi svarene i en bredere fortolkingsramme ut fra en kritisk tilnærming basert på vår egen vurdering av hva vi har lært av det vi hørte, og om det vi lærte kan være med på å forbedre vår ledelsesstrategi. På det siste nivået presenteres fortolkningen i en teoretisk ramme som vi mener er relevant for å belyse vår problemstilling.

7. Drøfting av en skolelederstrategi som kan støtte læreres yrkesutøvelse

Vårt forskningsprosjekt handler om videreutvikling av vår ledelsesstrategi. Vi har derfor gjort undersøkelser for å kunne se muligheter for bedring av vår egen praksis som skoleledere.

Strategiens hensikt er å gi et støttende fundament for læreres byggverk av gode læringsbetingelser. Vår problemstilling dreier seg om læreres opplevelse av denne hensikten. For å belyse problemstillingen har vi intervjuet lærere som har sitt daglige virke i rammen av vår ledelsesstrategi. Lærernes fortellinger kan gi oss et inntrykk av de tre søylene i lys av deres erfaringsverden. I dette kapitlet skal vi presentere og analysere data fra intervjuene. Det gjør vi på bakgrunn av egne erfaringer som ble presentert i kapittel 2 og teoriansalysen som ble sammenfattet i kapittel 5.

Lærerne kommer til orde i dette kapitlet. Vi intervjuet seks lærere som meldte sin interesse for å la seg intervju, etter at vi presenterte vår problemstilling på et personalmøte, slik vi beskrev det i pkt. 6.4.2. Intervjuguiden vi brukte, ble utarbeidet i samarbeid med to lærere og presentert i pkt. 6.4.3. Spørsmålene handlet om teamorganisering, pedagogisk forankring, egenvurdering og ledelse. Vi vil i det følgende presentere det lærerne bekreftet, kritiserte og foreslo i løpet av intervjuene. I en streben etter å unngå å overdøve informantene, høres vår stemme som forskere i et påfølgende punkt. Der presenterer vi vår analyse av det lærerne og litteraturen sier om forbedringsmuligheter for vår ledelsesstrategi.

7.1 Teamorganisering

I perioden 2002 – 2004, gjennomgikk skolen en omorganiseringsprosess fra en hierarkisk avdelingsstruktur, til en flat struktur i selvstyrte team, beskrevet i pkt. 2.2.1. Arbeidet er basert på en teori om at en teamorganisert skole kan bidra til å utvikle en kultur for pedagogikk. Etter en evaluering av organisasjonsmodellen, ble det ansatt teamledere i 2009. Dette kan ses på som en delvis gjenreising av hierarkiet, samtidig som teamstrukturen beholdes. Som tidligere nevnt i pkt. 4.2.3, er skolen i dag organisert i fagteam rundt ulike fellesfag og utdanningsprogram, ledet av en teamleder. Alle fagteam har et ukentlig møte av lengre varighet. Alle lærere som underviser en klasse er dessuten organisert i basisteam, som har et 20 minutter langt møte annenhver uke og ledes av kontaktlærer for klassen.

Ved hjelp av intervjuene ønsket vi å undersøke hvorvidt lærerne mener teamorganisering utgjør en forskjell når læringsbetingelser skal tilrettelegges. Vi ønsket også å undersøke

forskjellen på grad av opplevd støtte i fagteam med teamleder, til forskjell fra basisteam uten teamleder. Spørsmålene dreide seg dessuten om hvordan lærerne forholdt seg til ansvarsfordeling på teamet.

7.1.1 Læreres erfaring med teamorganisering

Intervjuet startet med spørsmål om hvorvidt teamorganisering kunne bidra til at lærere gjorde jobben sin bedre. En svarte at "... det er både en fordel og en ulempe knyttet til at det er teamorganisert." Læreren sa videre at fordelene ved en hierarkisk struktur er at "... man hadde en overordnet å gå til og spørre om de fleste ting", og sa at fordelene med teamorganisering er knyttet til mulighet for samarbeid og "... styrking av det personlige forholdet mellom lærerne (...) og det er noe som merkes for elevene."

De fem andre bekreftet at teamorganisering bidro til at undervisningsoppgaven ble løst på en bedre måte. Som eksempler på dette, trakk de fram drøfting av konkrete elevsaker og samarbeid om fag og metoder. En fortalte at før teamorganiseringen satt lærerne mer på hver sin tue, og ingen visste hva andre gjorde. Nå var samarbeidet blitt mer forpliktende. To av de fem svarte at ansettelse av teamleder hadde ført til en gjenoppbygging av hierarkiet, slik en uttrykte det: "Det blir litt sånn på en måte en person som styrer." Læreren sa videre at det kan stride litt imot pedagogiske forankring og teamorganisering som prinsipp, fordi teamorganisering bør bygge på fordeling av ansvar og å utnytte hverandres ressurser. De sa begge at de likte godt den flate modellen og en sa at gjenoppbygging av hierarkiet betydde "... muligheter for å bli litt usynlig og fraskrive seg ansvar." Læreren ga uttrykk for å like utfordringene i prosessen med omorganisering til en flat struktur, der det ble stilt krav til å: "... liste opp de arbeidsoppgavene vi hadde og så kunne vi sette opp ønskelister for hva vi selv ville utføre, så ble det noe rask og rusk igjen som vi måtte fordele. Da var vi veldig ansvarsbevisste og da hadde vi fokus på jo mer avhengig av hverandre vi er når vi løser oppgavene, jo mer effektive blir vi." Læreren sa at det ble usikkerhet rundt hvilken funksjon en har når hierarkiet bygges opp igjen. "Kan jeg ikke bare sette meg litt godt tilbake i stolen igjen?" sa læreren: "Innføring av ordningen med teamledere gir muligheter for å bli litt usynlig, fraskrive seg litt ansvar og overlate til teamleder å ordne opp."

Som sagt er vår skole organisert i fagteam ut fra hvilket programområde lærerne underviser på, kombinert med en organisering i basisteam bestående av de lærerne som underviser en klasse. Lærerne ble bedt om å fortelle om nytteverdien av henholdsvis fagteam og basisteam. To uttrykte seg kritisk og tre av de intervjuede bekreftet på ulike måter at basisteam er viktig

for å løse oppgaven med å gi elever gode læringsbetingelser. En signaliserte usikkerhet og begrunnet med at: ”Det gir rom for tverrfaglig samarbeid, men mangel på tid fører til at vi kommer bare til toppen og ikke til bunns i spørsmålet om hva vi gjør videre. Jeg tror ingen føler noe så veldig ansvar for å endre på det på en måte, selv om man er misfornøyd, så sitter man jo der da.” Læreren som uttrykte seg kritisk, sa at oppmøtet varierte: ”Det er enkelte medlemmer som skulle ha tilhørt mitt basisteam som aldri har vært der, slik at møter i basisteam er ikke en arena hvor vi utvikler felles holdninger”. Læreren pekte på at deltagelse i basisteam er utfordrende for fellesfaglærere, spesielt kroppsøvingslærere, som bare har to timer i hver klasse. Læreren foreslo sjeldnere og lengre møter og at det i hastesaker kunne innkalles til ekstra møter. De tre lærerne som bekreftet nytteverdien av basisteam, sa det ga rom for tverrfaglig samarbeid, yrkesretting av fellesfag, informasjonsutveksling og erfaringsdeling. Lærerne sa dette måtte til for at de skulle kunne diskutere elevsaker og møte utfordringer elevene har i sitt møte med arbeidsoppgavene. En lærer uttrykte det slik: ”... forholdet mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne er mye sterkere nå, enn det var da jeg begynte her. Vi står mye mer sammen, og det er mye mer enhetlig arbeid rundt eleven og det fører til at vi jobber med tverrfaglige oppgaver, at vi følger med på elever som har sosiale eller pedagogiske vanskeligheter. (...) vi gir et bedre tilbud til elevene, vi gir et mye mer profesjonelt inntrykk til elevene.”

Når det gjaldt nytten av fagteam, uttrykte tre seg kritisk og de tre andre bekreftet at fagteam var mer nyttig enn basisteam. ”... det er helt essensielt for didaktikken.” En annen sa at det var i fagteamet de hadde utviklet de pedagogiske metodene og felles holdninger til arbeid med pedagogisk handlingskompetanse og sa at fagteamet erstatter basisteamets nytteverdi. En tredje lærer sa at arbeid i fagteamet sikrer at elever får lik vurdering, fordi lærere samarbeider om prøver og karaktersetting og at: ”... det ikke blir så tilfeldig hva jeg setter som karakter sammenlignet med en annen (...) Hvis vi mister fagteamene så mister vi deling og likhet.”

De tre andre som uttrykte seg kritisk til nytteverdien av fagteam, sa det bare fungerte som en arena for å ordne praktiske ting som felles prøver, fagdager, vurdering og utveksling av undervisningsopplegg. En av disse tre sa: ”Men det er selvfølgelig ikke avhengig av å arbeide i team, det fordrer bare en form for samarbeid.” En annen sa at på fagteam ble det bare gitt informasjon og foreslo: ”Jeg kunne tenkt meg mer pedagogiske diskusjoner på fagteam (...) det er lite samspill mellom fagteam og basisteam.”

En uttrykte seg usikkert, en kritisk og fire bekreftet at teamorganisering førte til at lærere på teamet påtar seg mer ansvar for en helhetlig opplæring av elevene. En av lærerne sa at basisteamet har ført til at fellesfaglærere er blitt en integrert del av fagteamet. ”... vi begynner å kjenne hverandre (...) jeg føler at nå er vi inne i et godt spor her. (...) Den viktigste grunnen til at folk påtar seg ansvar er jo at det er gøy.” Læreren sa videre at teamorganiseringen førte til at ”... man påtar seg ansvar fordi man ser nødvendigheten av det der og da (...) lærerne ser plutselig en løsning for at han kan ta noen ekstra timer med noen elever som sliter i hans fag, mattelærer kan ha dem der han ikke har undervisning, så ordner vi det med timene og får flyttet det på plass. Det er veldig vanskelig å se for seg i en annen struktur.” En annen lærer viste til sammenkobling mellom ansvarliggjøring som et element i skolens pedagogiske forankring og teamorganisering. Læreren sa at det å fordele oppgaver og ansvar, gjør at man føler seg nyttig i systemet, får mer tilknytning og ”... brenner litt mer for jobben sin.” Den som uttrykte usikkerhet sa: ”Det er stor forskjell på hvor mye folk tar på seg.” den kritiske sa: ”Det blir ikke til diskusjoner rundt det helhetlige.”

Når det gjaldt definering av roller og fordeling av ansvar, sa to at det i liten grad var gjort, og fire at det var gjort, selv om det ikke var eksplisitt og formelt: ”... det er jo ikke slik at oppgaver bare faller, vi tar dem.” En lærer sa at konkretisering av roller og ansvar ikke er tema i teamet, men på medarbeidersamtaler og i individuell arbeidsavtale. En annen svarte at arbeidet i fagteamet ble fordelt ut fra en forståelse for at noen i perioder kunne ha mye å gjøre og at de da ville ta sin tur neste gang: ”... ingen får lov til å lure seg unna, vi er ganske få, og (...) vi blir avslørt rett og slett.”

Alle bekreftet at teamorganisering er med på å utvikle en felles væremåte hos lærere i arbeidet med elever. En lærer sa at en felles forpliktelse er til stede, men fortalte også at utvikling av felles holdninger er krevende og at teamorganisering gir: ”... et sted å diskutere de holdningene som skal være felles. Jeg tror at diskusjonen gjør at man nærmer seg mer felles holdninger, fordi man har felles oppgaver man skal løse og at folk er interessert i det.” Selv om alle lærerne bekreftet nytten av teamorganisering, uttrykte en seg kritisk spesifikt til møter i basisteam. Denne læreren møter i flere basisteam og sa at det var store forskjeller på hvordan kontaktlærere leder møtet: ”Noen diskuterer ikke så mye elevsaker eller er veldig kjappe i løsningene, mens andre går litt mer i dybden.” Læreren sa videre at hvis drøfting i basisteam ikke ga svar på hvordan elevsaker kan håndteres, ”... så tar vi det opp i fagteam. Det er egentlig for å støtte hverandre da, og gi hverandre tips.”

Tre så både fordeler og ulemper ved teamlederfunksjonen, ta var kritiske og en så fordelen ved funksjonen. To uttrykte seg altså kritisk og sa at selvstyrte team ga dem mest støtte i lærergjerningen. En av de to sa: ” Ja, jeg liker den måten å jobbe på! (...) jo flere mellomledere du har, jo lettere er det å gjemme seg.” og den andre sa at med: ”... en teamleder sånn som det fungerer nå, blir det mye info ovenifra og ned” En bekreftet at teamleder var nødvendig fordi det ”... fungerer aldri å ha sånn kollektivt ansvar.” En av de tre usikre sa at det kunne være behov for en teamleder for å ivareta praktiske oppgaver som vikarordninger, men sa videre at: ”(...) et team med en teamleder som ikke fungerer (...) er heller ikke så all right (...) så alt kommer helt an på, begge de delene kan være kjempefint.” En annen av de tre sa at et selvstyrt team kan fungere godt administrativt, men at det hjelper lite hvis man ikke har følelsen av et fellesskap: ”Nærhet i relasjoner oppstår av seg selv og kan ikke styres utenfra.” Denne læreren foreslo å kombinere hierarki med selvstyrte basisteam og ville erstatte teamledere med noen færre mellomledere, gjerne med en bredere administrativ kompetanse rekruttert fra næringslivet.

7.1.2 Forbedringsmuligheter for teamorganisering

Vi mener at det på bakgrunn av lærernes fortellinger, er holdepunkt for å si at teorien om teamorganisering bekreftes. I analysen støtte vi oss i vesentlig grad til Hackmans teori om teameffektivitet (Bang 2008), samt vår egen erfaring med teamorganisering. Alle lærerne bekreftet at team var en egnet arena til å diskutere felles holdninger og at teamorganisering gir rammer for å gjøre en bedre jobb som lærer. Det ble begrunnet med at det fører til et mer forpliktende samarbeid og at didaktiske og pedagogiske utfordringer krever samarbeid for å løse oppgavene på en god måte. Dette sa lærerne førte til gode samarbeidsrelasjoner som også elevene legger merke til. Dette sammenfaller med den opprinnelige begrunnelsen for å omorganisere skolen i team og som vi også mener bekreftes av Hackman. Han hevder at et teams effektivitet avhenger av at de resultater teamet arbeider mot, samsvarer med teamets formål. I denne sammenhengen betyr det samarbeid om å løse den komplekse oppgaven med tilrettelegging av læringsbetingelser.

Lærerne hadde ulike erfaringer med basisteam og fagteam. Det var forskjellig oppfattelse av om det var fagteam eller basisteam som var egnet arena for drøfting og planlegging av elevers læringsbetingelser. Uansett hvilket, så hadde lærerne ett team hvor de kunne finne støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser for sine elever. Basisteamets fordeler var det konkrete samarbeidet om pedagogikk og elevenes sosiale læring. Tilrettelegging av gode læringsbetingelser i form av yrkesretting av fellesfag og tverrfaglig samarbeid ble også

framhevet. De som tilhørte velfungerende selvstyrt basisteam, opplevde det som mer kreativt og konstruktivt enn fagteamet. De opplevde at det frigjorde kreativitet og energi til å utvikle og planlegge for eksempel gode tverrfaglige undervisningsopplegg. Dette mener vi er sammenfallende med Hackmans teori om teameffektivitet. Han mener effektiviteten avhenger av at oppgaver reelt krever samarbeid og at de må oppleves som interessante både av teamet og den enkelte. Teamorganisering ser ut til å føre til et bedre samarbeid mellom fellefaglærere og programfaglærere, økt profesjonalitet og bedre læringsbetingelser for elever.

Vi mener at lærernes fortellinger peker spesielt på behov for videreutvikling av basisteam. Kritikken pekte på liten tid til lang dagsorden, ujevn kvalitet på møteledelse, dårlig oppmøte og at dette var lite egnet til å utvikle felles holdninger. I Hackmans teori finner vi støtte for mulige forbedringer, fordi han vektlegger teamets forhåndsgitte rammer som betingelse for et teams effektivitet og prestasjon. Han peker på fem forhold som synes viktige for å utvikle prestasjonssterke team, nemlig klare mål, fokusert innsats, arbeidsmåter som utnytter ulikheter, samt refleksivitet eller egenvurdering. På bakgrunn av dette ser vi behovet for å sørge for bedre rammebetingelser for basisteam. Med færre og lengre møter antar vi at dette kan bli en mer meningsfull og relevant samarbeidsarena. Det kan gi mer tid til fordyping i problemstillingene. På den måten kan det legges til rette for å utvikle teamkultur, teamtillit og teamfølelse som ifølge Hackman kan øke samarbeidskvaliteten og er en forutsetning for et teams overlevelsessevne. Det vil fortsatt være en utfordring for lærere med bare to undervisningstimer i en klasse, for eksempel kroppsøvingslærerne som har mange team å forholde seg til. Det kan muligens løses ved at det settes opp en egen møteplan for faglærere med få timer i en klasse.

Kritikk av basisteam var knyttet til ulik kvalitet på kontaktlæreres møteledelse. Kontaktlærer har det sosialpedagogiske og administrative ansvaret for eleven i en klasse og fungerer også som leder av møter i basisteam. En undersøkelse gjort i danske yrkesfagskoler som vi refererte til i pkt. 4.2.3, viste at det kan skape konflikter dersom et team ikke er i stand til å ta lederoppgaven det får delegert. Det er ikke uten videre gitt at alle har samme preferanse for å være møteleder. Kontaktlærere som ønsker det, kan derfor få opplæring i møteledelse, hjelp til å sette klare mål og fordele oppgaver og ansvar på teamet. Vi kan også gi støtte ved å være tilstede på møtene i en oppstartsfase, hvis ønskelig. En lærer sa i intervjuet at selv om det var misnøye på basisteamet, tok ingen initiativ til å endre kurs. I denne sammenheng viser Hackman oss betydningen av å legge tydeligere rammer for at basisteamet kan foreta en

egenvurdering. Han hevder at team som reflekterer over sin egen fungering og korrigerer eventuelle misforhold, blir mer prestasjonssterke.

Bekreftelse av fagteamets nytteverdi for å utvikle gode læringsbetingelser, hadde sin begrunnelse i didaktikk, som for eksempel samarbeid om undervisningsopplegg og bedre vurderingspraksis. Kritiske bemerkninger var knyttet til at fagteamet fungerte kun som en arena for arbeidsfordeling og informasjon ovenfra og ned. Da er teamet redusert til en gruppe som ligger lavt på både oppgaveavhengighet og samarbeidskvalitet (se figur 9, pkt. 4.2.1). Det er her også grunn til å tekke fram det en lærer sa i forbindelse med egenvurdering, og opplevelsen av mest refleksjon og læring når fagteam er delt i uformelle småteam. Dette mener vi peker på betydningen av fagteamets størrelse. Hackman peker på at i en stor gruppe minsker tiden til rådighet for hvert medlem og øker sjansen for misforståelser og ”gratispassasjerer”. Dette gir lite rom for å delta i engasjerende samtaler om oppgavens innhold og utvikling av det Wenger kaller praksisfellesskap (Ekholm et al. 2010). Det bekreftes også av læreren som sa at følelse av fellesskap og nærhet i relasjoner oppstår av seg selv, og kan ikke styres utenfra. På bakgrunn av dette ser vi det kan være grunn til å drøfte om teamenes størrelse er egnet til å utvikle gode praksisfellesskap.

Lærernes fortelling ga et nyansert bilde av synet på selvstyrte team og team med en teamleder. Alle pekte på faren ved at ansettelse av teamleder kunne føre til en utilsiktet gjenoppbygging av hierarkiet og ansvarsfraskrivelse hos teammedlemmer. Teamleder kan bli redusert til en informasjonsagent eller sjef, som stopper kreativitet. Ut fra dette bør vi som ledere stille krav og støtte teamet i fordeling av roller og ansvar. Det mener Hackman er nødvendig for å utvikle prestasjonssterke team. Dette kan vi først og fremst gjøre gjennom å støtte teamleder i arbeidet med å få teamet til å fungere som et selvstyrt team, sikre holdningsstyring og ikke bare være en slags arbeidende formann, eller en sjefs forlengede arm.

De som bekreftet nytten av en teamleder begrunnet dette med behov for struktur og ivaretagelse av administrative oppgaver. Dette samsvarer med klassisk organisasjonsteori som fokuserer på betydningen av effektiv organisering i hierarkiske strukturer. De som uttrykker seg kritisk, begrunner dette med at det strider mot selve teamkonseptet og holdningsstyringen i skolens pedagogiske forankring. Det mener vi er et uttrykk for et ønske om større grad av autonomi. I denne sammenhengen kan metaforen som betegner organisasjonen som politisk system og som kultur, være nyttig. Metaforene viser betydningen av å synliggjøre

maktmekanismer og behovet for å involvere personalet i fortolkingsprosesser for å balansere læreres behov for struktur og ønske om autonomi. En hierarkisk struktur av noen få mellomledere med administrativ erfaring fra næringslivet, kombinert med selvstyrte basisteam, ble konkret foreslått av en lærer. Dette er en tanke det er mulig å ta med i en videreutvikling av vår ledelsesstrategi.

Selv om en av lærerne påpekte sammenhengen mellom ansvarsfordeling på team og holdningen til ansvarlighet som ligger i skolens pedagogiske forankring, ser vi at vi som ledere i større grad bør legge vekt på det holdningsmessige innholdet som ligger i den pedagogiske referansen. Vi bør fastholde at det påhviler den enkelte et selvstendig ansvar for å lede seg selv i tråd med disse holdningene. I det neste punktet presenteres lærernes syn på nytten av den pedagogiske forankringen.

7.2 Pedagogisk forankring

I henhold til kvalitetsbeskrivelsen for Akershus fylkeskommune, skal alle fylkets videregående skoler ha en pedagogisk forankring. Vår skole har valgt å ha referanse til konsekvenspedagogikk, noe vi redegjorde for i pkt. 4.1. Det er interessant for oss å vite om denne referansen oppfattes som støttende av lærere i deres yrkesutøvelse og hvorvidt lærerne så andre pedagogiske referanser som ville gitt bedre læringsbetingelser for elever. Vi ønsket også å undersøke nytteverdien av 7-punktsplanen som ble omtalt i pkt. 4.1.3, og om pedagogisk forankring kan bidra til en balanse i arbeidet mellom individuelle elevsaker og et helhetlig læringsmiljø.

7.2.1 Læreres erfaring med en pedagogisk forankring

Alle de seks lærerne sa seg enige i at det er viktig å jobbe med elevenes sosiale handlingskompetanse. En av lærerne uttrykte det slik: ”på en skala fra en til ti, så er det ti, for det er utrolig viktig”. En av lærerne sa at å jobbe med den sosiale handlingskompetansen betydde å ta voksenrollen i klassen og ikke bli ”vippet av pinnen”. En annen lærer fortalte om arbeidet med elevens sosiale handlingskompetanse også i praksisperioder, at den ”... logiske sammenkoblinga mellom det pedagogiske som skjer på skolen og praksisen, den har vi fått gode tilbakemeldinger på fra praksis, selv om vi sliter med skolske begreper, så har det vært positivt”. Læreren fortalte videre at den sosiale handlingskompetansen legger grunnlaget for den faglige læringen, ”det blir liksom et hjul som går sammen (...) det er så genialt mot yrket altså, det er så logiske sammenhenger”

Alle lærerne bekreftet at den pedagogiske forankringen kan benyttes for å se den enkelte elev i et helhetlig læringsmiljø. De så ikke motsetninger mellom å rette oppmerksomheten mot den enkelte elev og samtidig fokusere på læringsfellesskapet i klassen. En av lærerne fortalte: ”Jeg forholder meg til elever som er nødt til å forholde seg til fellesskapet”. En annen lærer sa at: ”man er jo ikke alene her i verden” og hvis en elev forstyrrer undervisningen, er det en fordel for alle i klassen at den ene eleven blir veiledet.

Tre av lærerne bekreftet at skolens pedagogiske forankring gir støtte i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser. De tre andre lærerne ga uttrykk for en mer nyansert oppfatning. En bekreftet at skolens pedagogisk forankring var viktig, men håpet at den ble mer brukt og foreslo konkret at skolens pedagogiske veiledere kunne bidra mer i dette arbeidet. En annen bekreftet at skolens arbeid med å etablere en felles forankring hadde skapt blest rundt pedagogikken, men sa også at arbeidet hadde stoppet opp, fordi skolen manglet virkemidler. Den siste av de tre sa at den pedagogiske forankringen ikke var så viktig, fordi det er forskjell på ”... alminnelig ungdommelig opposisjon (...) litt kjærlighetssorg, litt krangel og manglende sosial handlingskompetanse. Jeg er redd for at man har lett for å bruke konsekvenspedagogikkens metoder til å behandle eller forandre på alminnelig ungdommelig oppførsel”.

Alle bekreftet at de så nytten av 7-punktsplanen i arbeidet med elevenes faglige og sosiale læring. En lærer uttrykte at det bidro til at elevene: ”... får prøve sine egne vinger, ikke låne mine fjær”. En annen sa: ”Det er ikke noe man kan stå og undervise i, men det er viktig at elevene vet om at den fins og vet hva skolen står for og at man synliggjør hva man ikke godtar, det fører mer til at eleven møtes med felles holdninger.” En vesentlig del av en lærers fortelling dreide seg om faren for en dualistisk anvendelse av 7-punktsplanen og at elevs oppførsel ble møtt med en holdning om at ”jeg har rett og du har feil”. Læreren fortalte: ”Hvis man har bestemte regler for ting vi skal gripe inn mot som lærer, med tilhørende metode, så er det lett for at det blir en form for dualisme i det, for da tenker vi ikke at eleven skal gå igjennom en prosess, (...) men det er satt opp i et system, hvor man sier uønsket oppførsel eller atferd gir den reaksjonen med på forhånd bestemte tiltak, som skal være slik at eleven forandrer oppførsel. Da er det på den ene siden den gode oppførsel og på den andre siden den onde oppførsel, og den onde oppførselen skal vi korrigere så den blir god, da har vi dualisme som kan være knyttet til atferdsmodifisering, men det kan også være sånne ting som et ønske om, eller en tanke om, at alle enheter av skolen skal ha en ens og felles oppfatning av konsekvenspedagogikken, og hvordan den skal brukes, (...) men da slutter vi helt med å

utvikle konsekvenspedagogikken. (...) Det er alt for mye enighet, på personalmøter og teammøter, (...) da blir det jo en oppskrift da, det er nettopp i bevegelsen, i det dynamiske utvikling skjer.” I den forbindelse sa læreren at basisteamene virker som ”små konspiratoriske jøvler” og er et viktig bidrag til å se mulige feiltolkninger av konsekvenspedagogikken: ”Det er jo kjempebra, da virker konsekvenspedagogikken, da ser vi svakhetene (...) men det kan ikke gå dit hen at det blir rein undergraving heller, da blir det et problem. Det er forskjell på et team i opposisjon og undergraving” eller som en annen lærer sa: ”at man mer saboterer, egentlig.” En lærer sa at programfaglærere har en viktig rolle i dette arbeidet og: ”jeg merker veldig godt om de har jobbet med det” og da kan fellesfaglærere som har få timer i klassen bare fortsette å understøtte arbeidet med 7-punktsplanen.

En lærer sa at det humanistiske menneskesynet i konsekvenspedagogikken var med på å tilrettelegge for bedre læringsutvikling hos elevene. Det at man møter mennesker med høflighet og vennlighet og ikke selv tror man er mer verdt enn andre, men behandler mennesker med respekt: ”... det er det viktigste vi har lært av konsekvenspedagogikken. Hvis vi virkelig gjør det, vil vi hjelpe 90 % av elevene våre”. Læreren svarte at ut fra egen erfaring var ”den helt vanlige menneskelige samtalen” den viktigste metoden. Læreren sa det dreide seg om å se eleven og å vise tro på at eleven vil klare å komme igjennom opplæringsløpet.

På direkte spørsmål uttalte ingen av lærerne seg så kritiske at de foreslo et alternativ til skolens pedagogiske forankring med referanse til konsekvenspedagogikk. En annen lærer sa at: ”... den pedagogiske forankringa som er her, den er så i tråd med det å være en yrkesretta skole, ikke bare yrkesretta, men generelt det å lære”. Læreren forteller videre at det dessverre har vært mistolkninger, men uttrykte samtidig en tro på at flere nå er på vei til å arbeide med referansen uten å knytte det til metodiske instrumentelle oppskrifter: ”Jeg har tro på at dette her blir veldig bra, men jeg ser jo at det tar tid”

7.2.2 Forbedringsmuligheter for en pedagogisk forankring

Ut fra lærernes fortellinger, mener vi det er holdepunkter for å si at skolens pedagogiske forankring er av betydning i arbeidet med å legge til rette for elevenes læringsbetingelser. I vår videre analyse støtter vi oss i hovedsak til konsekvenspedagogisk teori (Bay 2005) sammenholdt med egen erfaring. Vi benytter også organisasjonsteori (Morgan 2004) og kunnskapsfilosofisk og sosiologisk teori (Hiim og Habermas, i Hiim 2010).

Alle lærerne sa at 7-punktsplanen synliggjør hva som forventes av elever i en videregående skole. Det ble pekt på at begrepene i 7-punktsplanen er skolske og at man ikke kan undervise i dette som et tema. Det mener vi bekrefter at arbeid med sosial læring ikke er et ”skolefag”, men en at sosial handlingskompetanse er en slags grunnleggende ferdighet som skal understøtte faglig læring (se figur 5, pkt 4.1.4). En lærer sa for eksempel at det er ”genialt mot yrket”. Her kommer metaforen om organisasjon som kultur til anvendelse. Den viser at felles kultur er viktig for en velfungerende organisasjon, men viser også faren dette innebærer av meningsfortolkning og makt til å administrere mening. I denne sammenheng gir Habermas sitt begrep om kommunikativ handling en viktig påminnelse om å framheve det demokratiske aspektet og at vi som ledere derfor bør vektlegge diskusjoner i forhold til gyldighetskrav om sannhet, effektivitet, forståelighet, oppriktighet og rettferdighet.

Når det gjelder de kritiske bemerkningene lærerne framførte, ønsker vi i å trekke fram to poeng i lærernes fortelling. En av lærerne sa at mangel på virkemidler har ført til at utviklingen har stoppet opp, og en annen svarte at konsekvenspedagogikk ikke må brukes til å forandre alminnelig ungdommelig oppførsel. Det mener vi står for to ulike holdninger, der det første er et rop om regelstyring, mens det andre er et uttrykk for det motsatte, altså igjen spenningsforholdet mellom struktur og autonomi. Dette mener vi kan belyses med Habermas sitt begrepspar livsverden og system. Dersom individet lar sin livsverden overskygge systemet, forsvinner egenverdet (se figur 12 pkt. 6.3) Der den første synes å ønske mer struktur og virkemidler, peker den andre på faren, fordi et ensidig fokus på metoder og virkemidler kan misbrukes til å forandre på alminnelig ungdommelig oppførsel. Bay hevder at læringsmål ikke oppnås gjennom ytre disiplinering, men ved å styrke den enkeltes sosiale handlingskompetanse og forståelse for det personlige ansvaret ved sin egen tilværelse. Målet er å skape grunnlag for utvikling av sosial og faglig kompetanse, som kan bidra til at den enkelte forbedrer sine muligheter til å klare seg selv. Disiplinering kan være et uttrykk for kollektivismen der individet forsvinner. Det hevder Hiim kan føre til meningstap normløshet, uttrygghet og svekket arbeidsmotivasjon. Vi ser nødvendigheten av å videreutvikle muligheter for drøfting og klargjøring av handlinger i konkrete situasjoner, slik at elevenes sosiale læring fremmes uten ytre disiplinering.

Klassisk organisasjonsteori viser at byråkratiske organisasjoner motiverer folk med lønn. På samme måte mener vi regelstyrte skoler motiverer elever med fravær av straff. Vi mener dette er uttrykk for et syn på mennesket som objekter som kan manipuleres og disiplineres. Systemteorien (pkt. 3.1.2) og Argyris representerer et mer humanistisk menneskesyn, som

peker på at interessen for arbeidet øker ved å tilføre den enkelte anerkjennelse gjennom ansvar og autonomi. Konsekvenspedagogikken er også basert på et humanistisk menneskesyn. Vi mener at en ledelsesstrategi med en pedagogisk forankring som vektlegger frihet, valg, handling, ansvar og konsekvens, kan ses på som rammer som både lærere og elever selv er en del av, og har mulighet til å påvirke. Dette er rammer vi mener bidrar til utvikling av det Hiim kaller enighetsbasert kunnskap og personlig autonomi. Vi mener at både skolens pedagogiske veiledere og vi som skoleledere, bør støtte lærere på at elevene må få trene på viljen til å ville for at læringsbetingelser skal bli gode. Vi ser at vi i større grad bør konkretisere grensesettende virkemidler, men samtidig respektfullt fastholde holdningen til at lærere alltid må skissere konkrete handlingsalternativer som elevene kan velge blant. Dette må foregå fritt for moralisering og manipulering. På den måten får eleven mulighet til å påta seg ansvar for konsekvensene av følgene av sine valgte handlinger og dermed anledning til å jobbe med sin handlingskompetanse. Dette er selve kjernen i den konsekvenspedagogiske referansen.

Vi ser at det er utfordrende for lærere å veilede elever som ikke vil, og at dette lett kan føre til behov for mer virkemidler i form av regler og sanksjoner. En lærers uttrykte bekymring for en dualistisk anvendelse av 7-punktsplanen, underbygger dette. I det tilfellet blir 7-punktsplanen et instrument for håndheving av lærerens makt til å påpeke elevens feil. Det starter ingen prosesser. I følge Habermas forutsetter sosial endring en demokratisk prosess der en forsøker å unngå tvang og maktbruk. I kommunikativ handling er deltakerne innstilt på å oppnå felles forståelse og å justere sine handlinger deretter. Lærernes fortelling har gitt oss tanker om nytten av observasjon og tilstedeværelse i læreres konkrete praksis. På den måten kan vi være bidragsytere i foredlingen av de pedagogiske holdningene i konkrete situasjoner som elevene skaper med sine handlinger, eller mangel på handlinger (se figur 4 pkt. 4.1.3). Dilemmaet er at det kan oppfattes som kontroll, og ikke veiledning. En av lærerne hadde imidlertid et konkret forslag om mer bruk av pedagogiske veiledere. I implementeringen av skolens pedagogiske forankring hadde vi en betydelig satsing på kompetanseheving for skolens personale. Vi ser at dette er en satsing som ikke bør sluttføres. En kontinuerlig kompetanseheving gir flere anledning til å fordype seg i innholdet i referansen til konsekvenspedagogikk. Det kan føre til utvikling av en kultur som ser nytten av kollegabasert veiledning. Det kan bidra til at flere kan påta seg oppgaven med å fastholde holdningene. Et faglig grunnlag for å engasjere seg i kritiske diskusjoner og dialektiske arbeidsformer, gir nødvendige bidrag til holdningsstyringen. Vi ser at dette er viktig i videreutviklingen av vår ledelsesstrategi.

Vi ser at når lærerutsagn spriker i så stor grad som fortellingene viser, gir det implikasjoner for videreutvikling av vår ledelsesstrategi. Det er ikke gitt at innføring av og kompetanseheving i en pedagogisk forankring fører til at alle lærere framstår som autoritative klasseledere. Det er grunn til at vi som ledere bør tydeliggjøre og fastholde holdningene som følger av menneskesynet i den pedagogiske forankringen. Pedagogiske veiledere, lærere i klasserom, teamledere og kontaktlærere i teammøtene, vi som ledere, bør alle ha en forsterket oppmerksomhet på innholdet i den pedagogiske referansen. Det er like nødvendig å vektlegge det normative som er konkretisert i 7-punktsplanen og holdningsstyring som innebærer å omsette holdning til handling. Det er gjennom kollektiv og individuell refleksjon over konkrete praktiske hendelser og handlinger, at holdninger utvikler seg (figur 8 pkt. 4.1.5). Holdningsstyring kan dermed gi mulighet for selvledelse også for elever. I denne sammenheng ser vi betydningen av å legge til rette for hensiktsmessige møtestrukturer for å utvikle det Habermas kaller kommunikativ handling. Det mener vi kan bidra til nødvendige drøftinger for utvikling av elevers læringsbetingelser.

Betydningen av kommunikativ handling ble understreket av en av lærerne som pekte på faren ved at mye enighet fører til stagnasjon og instrumentelle metoder. Vi ser at vi bør fortsette å oppmuntre til kritikk og bruk av den dialektiske arbeidsmetoden som er innebygd i den pedagogiske forankringen (figur 6 pkt. 4.1.5). Et system for egenvurdering kan gi strukturelle betingelser for en slik kritikk. Egenvurdering er en av komponentene i vår ledelsesstrategi. Det neste punktet skal handle om dette.

7.3 Egenvurdering

Skoleledere blir pålagt å gjennomføre en eller flere statlige og fylkeskommunale spørreundersøkelser for å evaluere ulike sider ved skolens virksomhet. Dette mener vi bare gir en begrenset innsikt i skolens styrker og forbedringsområder. Det var derfor interessant for oss å få innsikt i lærernes syn på nytten av de pålagte spørreundersøkelser. Som vi redegjorde for i pkt. 4.3, anvendes kvalitetsforbedringsverktøyet CAF for en årlig evaluering ved vår skole. Vurdering av virkemidler og resultater i arbeid med satsingsområder og generelle drift, blir ikke vurdert ut fra svar fra spørreundersøkelser alene. Det er en holistisk modell som også krever dokumentasjon som gir holdepunkter og bevis for at virkemidler er planlagt, gjennomført, evaluert og justert. Det kan sammenlignes med prosesser i en aksjonspreget forskning. Det kan forhindre uformell synsing og bidra til utvikling av profesjonalitet. Dette egenvurderingsarbeidet skal gi grunnlag for å lære av egen praksis og utvikle skolen som en

lærende organisasjon. Det var derfor interessant for oss å spørre lærerne om de oppfatter egenvurdering som støttende i arbeidet med å legge til rette for gode arbeidsbetingelser for elevene. Vi ønsket å undersøke om lærerne oppfatter at skolen vurderer seg selv på en systematisk måte og om hvilken form for egenvurdering som de anser best egnet til å forbedre både egen, teamets og skolens praksis. Til slutt ble lærerne bedt om å gi sitt synspunkt på hvorvidt skolens møtearenaer er egnet til å fremme refleksjon og læring.

7.3.1 Læreres erfaring med egenvurdering

Alle lærerne uttrykte seg kritisk til nytteverdien av spørreundersøkelser isolert sett. Følgende utsagn illustrerer dette: ”...man bare sitter og krysser av og man må nok ta de svarene med en klype salt.” En lærer sa at spørreundersøkelser var greit, men ”de blir for skjematisk (...) jeg passer ikke helt inn og jeg kan ikke egentlig si 100 % hva jeg mener.” En annen lærer sa det slik: ”Jeg tror ikke jeg kan lese detaljer ut av disse spørreundersøkelsene. (...) Det er selvfølgelig bedre å gjennomføre spørreundersøkelser og følge dem opp, enn ikke å gjøre det, men være oppmerksom på at det er veldig store svakheter i det.” En lærer hadde et konkret foreslag om å gi elevene en norskoppgave på årsprøven, der de kunne velge å skrive en rapport med evaluering av skoleåret. Elevene ville få vite at rapporten kan brukes anonymisert til å supplere informasjon om fra spørreundersøkelser. En lærer som uttrykte seg kritisk til nytteverdien av spørreundersøkelser, framhevet likevel nødvendigheten av disse, fordi hensikten er å forbedre praksis og ikke å kontrollere om jobben blir gjort ordentlig eller ikke. En annen lærer sa det på denne måten: ”Jeg lurte på om vi er litt selvgode jeg, det slo meg nå. (...) Det er en viss fare å hvile på disse laurbærene,” og tipset skoleledelsen om å utfordre lærerne mer.

Alle bekreftet at de mener skolen til en viss grad vurderer seg selv på en systematisk måte som er med på å justere og forbedre praksis. En lærers utsagn er et eksempel på dette: ”Jeg tror ikke vi er der helt enda, men det er jo ikke noen vits i å gi opp.” De fem andre lærerne nevnte spesifikt CAF-evalueringen i denne forbindelse. En betegnet sitt forhold til CAF som perifert og en annen fortalte om sin oppfatning av at både ledelse og lærere har tatt tak i forhold som CAF-evalueringen har utpekt som forbedringsområder. Læreren brukte arbeidet med forbedring av skolemiljøet som eksempel, for å vise at gode resultater oppnås når alle samarbeider. Læreren sa at dette lyktes fordi teamorganisering gir strukturell ramme og at ledelsen også tar tak i forbedringsarbeidet. Måten vi som skoleledere har formidlet hensikten med dette arbeidet på, ble av denne læreren kommentert slik: ”Jeg har veldig tro på en sann ledelse som prøver å skape engasjement, motivasjon, ansvarlighet og anerkjennelse hos de

som jobber (...) det skaper en form for trygghet i arbeidsmiljøet som gjør at folk yter.”

Læreren pekte også på behovet for egenvurdering i dynamikken som oppstår når elever stadig stiller nye krav til både lærere og skoleledelse i et samfunn som er i kontinuerlig forandring.

Lærerne fortalte om ulike former for egenvurdering som var egnet til å justere både egen, teamets og skolens praksis. De fleste fortalte om egenvurdering i løpende dialog med sine elever etter hver undervisningsøkt. Disse utsagnene er eksempler på dette: ”Det er å sette seg ned etter timen og tenke over hva som skjedde”. ”Det er like bra som en spørreundersøkelse”. ”Er det noe som ikke fungerer, så får vi jo høre det”. En lærer sa at: ”Den beste måten å bli evaluert på, er når elevene sier hva jeg gjør bra og hva jeg må forbedre meg på” og at elevene etter større arbeidsoppgaver må skrive et refleksjonsnotat om eget læringsutbytte i forhold til lærerens undervisning. Når det gjaldt teamets egenvurdering, fortalte en lærer at samholdet i teamet er en viktig forutsetning for forbedring og justering og at alle er interesserte i og ser nytteverdien av en delingskultur. En annen sa at teamet vurderte seg selv absolutt hele tiden etter trinnene illustrert i Demings sirkel, med planlegging, gjennomføring, evaluering og justering. To av lærerne svarte at det var lite egenvurdering på team. Det ble tilskrevet mangel på tid. En lærer sa at egenvurdering var gjennomført i forbindelse med et spesifikt tverrfaglig prosjekt uten at det nødvendigvis var generell praksis.

Alle de intervjuede fortalte på forskjellige måter om sin oppfatning av hva som ga et godt grunnlag for justering og forbedring av skolens praksis. En lærer sa det var viktig at alles mening kommer fram og at spørreundersøkelser da var det mest effektive. En lærer svarte at store undersøkelser ble opplevd som fjernere enn tilbakemeldinger fra teamet og elevene. I et av intervjuene fortalte en lærer om sitt inntrykk av at skolens praksis ble vurdert av statistikk for karakterutvikling og gjennomføringsprosent og det problematiske ved å ha en rekke instanser som har forskjellig målsetting for skolen: ”Du har alle disse reformene du må følge. Byråkratene sitter ganske langt bak og skulle hatt nærkontakt med skolen.”

Om vurdering av forholdet mellom tiltak og resultater refererte en av lærerne til det som tidligere var sagt om spørreundersøkelser, mens de fem andre viste til CAF-evalueringen. En lærer uttrykte det slik: ” Det er jo masse ting som skjer på skolen fra år til år, det er ikke sånn at man gjør det samme år etter år.” og en annen sa at det blir tatt tak i forbedringsområder, men mente at det er uklarerheter eller ”litt grums”, omkring de økonomiske prioriteringer i systemet. To lærere fortalte at de hadde utarbeidet egne skjemaer der eleven kunne uttrykke

tilfredshet eller misnøye etter lengre undervisningsperioder. De sa samtidig at de var åpne for å endre egen praksis hvis elevenes evaluering av undervisningen viste behov for det.

Lærerne fortalte om sine ulike erfaringer med hvor godt egnet skolens møtearenaer er for refleksjon og læring. Alle sa at personalmøtet egnet seg til å gi felles informasjon, "... men så må det tas tilbake til teamet for å få nytteverdi", fortalte en av lærerne. To av lærerne nevnte også planleggingsdagene som en møtearena og mente det fungerte best hvis det ble kombinert med nok tid til praktisk arbeid på fagteam. Lærernes svar fordelte seg ellers likt mellom å bekrefte fagteam, basisteam eller en kombinasjon av disse som best egnet, til refleksjon og læring. To sa at det opplevde mest refleksjon og læring når fagteam er delt i uformelle småteam: "Ja, der er det kontinuitet, det er matnyttig og det er visjonært." To andre lærere svarte at de opplevde møte i basisteam som bra: "... der kan man lære litt av hverandre, men kanskje litt for lite tid til refleksjon. Den uformelle refleksjonen er viktig, (...) som i en kollegaveiledning. Når vi snakker helt praktisk om hvordan vi skal løse ting, fungerer det. Så 10 pausen og lunsjen er gode arenaer for refleksjon." Den andre av disse to sa at fagteamet var preget av: "... disse uendelige diskusjonene som det ikke blir noen ting av." Ledelsen ble oppfordret til å forlange at personalet skal reflektere over konkrete problemstillinger, for eksempel: "... hvordan syns dere nå konsekvenspedagogikken fungerer her og i hvilken utstrekning kan vi gjennomføre mer og altså at man tvinger folk til å reflektere." Læreren foreslo videre å: "... kjøre noen pedagogiske caser noen ganger" og sette sammen lærere på tvers av team. To lærere kommenterte skolens ½ 9-møte. En sa det ble oppfattet som "losjen" og at man føler: "... at man er kommet til aktoratet når man kommer inn (...) og ikke vet hvordan du skal te deg der." Den andre læreren sa at det var et møte med mye prat og få konklusjoner.

7.3.2 Forbedringsmuligheter for et system for egenvurdering

Data fra læreres fortelling vil i det følgende bli analysert på bakgrunn av vår egen praksiserfaring som skoleledere og teori om lærende organisasjoner representert ved blant andre Argyris, Schön og Senge (i Morgan 2004) og Roald (2010), samt skoleforskere representert ved Hattie (2009) og Blossing (i Ekholm et al. 2010).

Alle lærerne svarte at de mener skolen vurderer seg selv på en måte som er med på å justere og forbedre praksis. Vilje til innovasjon og forbedring i samspeillet elev-lærer-oppgave, syns vi kommer klart fram i lærernes fortelling. Flere fortalte at de la vekt på å høre elevenes syn på form og innhold i undervisningen. Det kunne være både generelle kommentarer etter hver

time og svar på spesielle evalueringsskjemaer etter perioder eller prosjekter. Lærerne ga inntrykk av at de betraktet elevenes innspill som så nyttige at de var innstilte på å endre sin praksis på bakgrunn dette. Dette støttes av Blossings påstand om at mål – middel strategier sjelden fungerer i skolen, fordi det fokuserer på tiltak *utenfor* klasserommet som skal føre til forbedringer *i* selve klasserommet. Han hevder at innsats direkte mot identifiserte forbedringsområder knyttet til klasserom og verksted, gir bedre læringsbetingelser for elever. Vi ser derfor at det er viktig at vi som skoleledere støtter læreres praksis i å involvere elever i mer eller mindre formell evaluering av undervisning.

Hattie påpeker også betydningen av at skoleleder synliggjør kvaliteten på relasjonene mellom lærer, elev og arbeidsoppgave. Det bør undersøkes om denne relasjonen virkelig fører til bedre læringsbetingelser for elever. Det gir oss bekreftelse på at det er viktig at vi som ledere har et kontinuerlig fokus på å legge til rette for egenvurdering på alle nivå i organisasjonen. Egenvurdering kan på denne måten utvikle det Wenger kaller praksisfellesskap, der forbedringsmuligheter drøftes av deltagende parter i den situasjon den utføres, altså av elever og lærere i klasserom og verksted.

Evnen til å stille spørsmålstegn ved sin egen aktivitet, er det Argyris og Schön betegner som dobbelkretslæring. Vi har tidligere benyttet betegnelsen sirkulær evalueringkultur, for å vise betydningen av en formativ egenvurdering underveis i prosesser, snarere enn en summativ sluttvurdering i form av stikkprøver og kontroll. Lærerne bekreftet dette ved å uttrykke seg kritisk til nytten av spørreundersøkelsene skolen utsettes for. De sa at det fort ble mekanisk avkryssing, lite refleksjon og spørsmålene passet ikke for å kunne få sagt sin egentlige mening. De hevdet at de som lagde spørreskjemaene var byråkrater fjernt fra praksis. Roald peker også på at lineære overføringer av resultat av spørreundersøkelser i seg selv ikke fører til aktivt utviklingsarbeid. Han hevder at det tvert om kan virke mot sin hensikt, fordi diskusjoner av resultater er preget av ulikt utgangspunkt og er også avhengig av posisjon og situasjon.

Det bekreftes også av Blossing som hevder at den herskende lidenskapen for beslutninger basert på evidensbasert forskning, ofte ignorerer den linsen som forskere ser igjennom når de trekker fram bevis for sine påstander. På bakgrunn av dette, kunne en ideell egenvurdering være en type "Glansbildeundersøkelse" som ble omtalt i pkt. 2.2.1. Der var deltagende parter involvert i utforming av spørreskjema, uttale seg i intervju og resultatene ble presentert i en form som umiddelbart lot seg omsette i praksis. Vi er klar over at dette er en meget

ressurskrevende vurderingsform, som ikke regelmessig lar seg gjennomføre i skolen. Vi mener likevel at elementer fra undersøkelsen kan benyttes. Roald hevder at gode kvalitetsutviklingsprosesser fordrer bruk av verktøy som gir bred vurderingsinformasjon, og god kvalitet på diskusjons- og samhandlingsprosesser. Roald betegner dette som systemiske samhandlingsmønstre.

Roald henter sitt tankegods fra Senge, som sier at lærende organisasjoner handler om evnen til å se nye løsninger i samhandling med andre og å samordne innsats mot ønsket mål. Hans begrep om den femte disiplin viser betydningen av systemisk tenking, eller metarefleksjon for å kunne se for eksempel hvilken dynamikk som bruker opp fellestid til ingen ting og hva som gir resultater. Flere lærere fortalte at møter i både basisteam og fagteam kunne ha endeløse diskusjoner uten konklusjoner og resultat. I forbindelse med spørsmål om teamorganisering ble det også sagt at ingen tok initiativ til å endre møtekulturen, på tross av misnøye. En av lærerne sa at egenvurdering på team var avhengig av at relasjonene på teamet var gode. Her ser vi at Hackmans teori om teameffektivitet igjen kommer til anvendelse. Fokuserert innsats og refleksivitet, er viktige faktorer for å bli prestasjonssterke.

Av dette ser vi et klart behov for å videreutvikle ledelse av hensiktsmessige møtearenaer som kan føre til det Roald betegner som systemisk samhandling og Wenger kaller praksisfellesskap. For å kunne støtte denne prosessen må det også stilles krav. Vi mener det ikke nødvendigvis bør være i form av formelle krav. På vår skole praktiseres allerede møteinnkalling og referatføring som legges på en digital læringsplattform. Kravene bør stilles til ledelsen av møtet og der kan vi som nevnt i pkt. 7.1.2, gi støtte i form av å være tilstede i den grad det er ønskelig.

Vi ser klart at egenvurdering som aktivitet, bør videreutvikles. CAF er det egenvurderingsverktøyet som skolen anvender og er beskrevet i pkt. 4.3. Modellen anvender bevis eller holdepunkter for å vurdere forholdet mellom virkemidler og resultater. Vi mener at modellen i seg selv ikke fører til kvalitetsutvikling, det er avhengig av hvordan resultatet av evalueringen benyttes. Vi mener den er godt egnet som formativ underveisvurdering. Resultat av spørreundersøkelser brukt som stikkprøver er ikke alene tilstrekkelig som holdepunkter og bevis i en CAF-evaluering. Evalueringen krever også dokumentasjon av kvalitetsutviklingsprosesser for å kunne utpeke nødvendige forbedinger eller nye satsingsområder. Disse bør beskrives for igjen å kunne vurderes i neste CAF-evaluering. Kjerneprosesser består av flere aktiviteter i en bestemt rekkefølge. Dersom de er beskrevet og

kommunisert, gir det et tydelig bilde av når og hvordan lærere skal støttes i sin daglige praksis. Dette bør være beskrevet så tydelig at det er legitimt for en lærer å be om støtte for å kunne gjennomføre sin del av den beskrevne prosessen. Dette er i liten grad gjort ved vår skole og vi ser helt klart at dette er en nødvendig betingelse for å kunne videreutvikle vår ledelsesstrategi. Våre undersøkelser bekrefter og vår egen praksiserfaring viser, med pinlig tydelighet, at de kjerneprosessene som handler om elevenes læring og utvikling ikke er klart nok beskrevet i vår skole.

I vår praksisteori er egenvurdering viktig. Litteraturanalysen har bekreftet og forsterket vårt syn på betydningen dette har for å kunne utvikle skolens mulighet til å reflektere og lære av egen praksis. De fleste henviste til CAF i løpet av intervjuet, og sa at det ble tatt tak i forbedringsområder. En av lærerne ga imidlertid en kritisk kommentar til at økonomiske prioriteringer var lite synlige. Vi bør gjøre mer for å kommunisere formålet med CAF-evalueringen, og involvere flere i bruken av den. Vi bør også sørge for at CAF-gruppa får en sammensetning som i større grad representerer hele skolen. Slik den nå er sammensatt, er den for topptung og mangler representanter fra fagforeningene og andre ansatte enn lærere. En mer representativ sammensetning vil kunne bidra til at flere lærere og elever, både direkte og indirekte, får innsikt i modellen og betydningen av egenvurderingsarbeid. Dette understrekes av en lærers påstand om at et ensidig fokus på gode resultater i spørreundersøkelser, kan føre til en selvgodhet og trang til å hvile på sine laurbær. Det kan forhindre selvtilfredshet og stagnasjon.

Flere lærere hadde kritiske bemerkninger til nytten av ½ 9-møtet. Dette er et ukentlig møte mellom ledelse, teamledere og pedagogiske veiledere. Det er en viktig arena for å utøve holdningsstyring. I det neste punktet drøftes dette nærmere.

7.4 Ledelse

Det er et vesentlig poeng for oss at ledelse utøves i samsvar med prinsippene for holdningsstyring, som vi har redegjort for både i pkt. 4.1.5 og pkt. 5.4. Det betyr i vår sammenheng å legge til rette for å synliggjøre en felles holdning basert på menneskesynet i skolens pedagogisk forankring. Her oppfattes holdninger som det som kommer til uttrykk i handling. Intervjuet med lærerne ble derfor avsluttet med betraktninger rundt hvorvidt lærerne mente at teamlederne og vi som skoleledere ble oppfattet som forbilder i arbeidet med å legge til rette for gode læringsbetingelser.

7.4.1 Læreres erfaring med en skolelederstrategi

To uttrykte seg kritisk mens fire andre bekreftet at skoleledelsen ble oppfattet som et forbilde i arbeidet med å legge til rette for læringsbetingelser. En lærer sa at: ”Jeg tror skolen er på rett linje” og en annen ordlegger seg slik: ”Jeg opplever at det er en rød tråd mellom de tre søyler, ledelsen og oss på bakken.” En lærer sa at ledelsen er støttende, anerkjennende og utviser fleksibilitet og: ”... har tro på og tillit til de som jobber i organisasjonen på alle nivåer, og ser på hver enkelt som en ressurs”, og sa videre at det vil: ”... automatisk komme elevene til gode.” Læreren kalte det en ”snøballeffekt” som virker på alle nivå i organisasjonen og uttrykte et ønske om at ledelsen ”fortsetter med den kursen de har”, med enda mer ”trøkk” på teamorganisering og unngår et hierarkisk system med avdelingsleder. To av de fire fortalte om en lav terskel for å komme inn på ledelsens kontorer og at man alltid blir hørt, selv om det ikke fører til enighet. Kritiske ytringer var knyttet til at ledelsen burde delegere flere oppgaver og en sa at folk har ulike erfaringer dermed en blandet oppfatning av hvordan lederteamet fungerer.

Når det gjaldt oppfatningen av teamleders forbilledlighet, sa to at spørsmålet var irrelevant og en annen sa at også teamleder burde delegere flere oppgaver. Av de tre resterende, sa en at teamleder oppfattes som et forbilde, ”... selv om jeg ikke vet om vi trenger det.” En annen sa at teamlederfunksjonen er begrenset til møteinnkallinger. Den siste uttrykte at: ”...pedagogisk forankring og vår teamorganisering, altså vår ledelse, er veldig positivt som det er, og at man hele tiden forbedrer det, men uten at det må føre til et hierarkisk system.”

7.4.2 Forbedringsmuligheter for en skolelederstrategi

I analysen av svarene lærerne ga, vil vår egen praksiserfaring som ledere spille inn, samtidig som vi benytter vi oss av teorien om holdningsstyring og komplementær ledelse, slik den er utformet av Bay (2007) og formidlet i forelesninger. Vi støtter oss også til organisasjonsteori presentert i kapittel 3.

Først finner vi det riktig å minne om at vi er klar over det asymmetriske maktforholdet intervjusituasjonen representerte, ved at vi som spørsmålsstillere også er informantenes ledere. Dette redegjorde vi for i pkt. 6.4.1. Kritik er imidlertid nødvendig i en holdningsstyrt virksomhet med en pedagogisk referanse og en dialektisk arbeidsform (figur 6 pkt. 4.1.5). Skolens pedagogiske forankring uttrykker dette i et punkt om direkte og åpen dialog som betyr at problemer både på det pedagogisk og organisatoriske området øyeblikkelig bør synliggjøres (pkt. 4.1.6). I utøvelse av vår lederrolle ved skolen, har vi derfor bestrebet oss på

å praktisere dette, og å oppmuntre til kritikk som kan føre til at oppgaver løses på en bedre måte. Deri ligger en anerkjennelse. Fravær av kritikk kan bety liten tiltro til andres evner til forbedring. En av de intervjuede lærerne uttrykte eksplisitt at begrunnelsen for å melde seg som informant, var muligheten til å kunne ha innflytelse. I løpet av intervjuene har det kommet fram både konstruktiv kritikk og bekreftelser. Det kan derfor tyde på at lærerne har våget å uttale seg relativt åpent. Dette tar vi som et uttrykk for at implementering av en dialektisk arbeidsform, til en viss grad har lyktes.

I løpet av intervjuet var det ulike utsagn som bekrefter forståelsen for kritikkens betydning for forbedring av skolens virksomhet. En lærer sa at faren ved for mye enighet førte til mangel på utvikling i praktisering av den pedagogiske referansen. Læreren sa videre at det er behov for ”konspiratoriske jøvler” fordi det er forskjell på opposisjon og undergraving. En annen lærer sa at noen saboterer arbeidet med den pedagogiske referansen. For at vi som ledere skal kunne balansere opposisjon og undergraving, kommer metaforen om organisasjonen som politisk system til nytte. Den viser oss betydningen av at ledere har evne til å analysere samspill av motstridende interesser, men også faren ved at det kan resultere i at man ser skjulte agendaer som ikke fins. Hvis vi som ledere ikke bruker metaforen til å utvikle ny innsikt om organisasjonen, kan vi miste den konstruktive kraften som ligger i å håndtere ulike meninger og interesser.

Vårt ukentlige ½9-møte er den strukturelle betingelse for å gi oss som ledere, teamlederne og veilederne en mulighet til å utøve holdningsstyring. Respektfulle møter hjelper 90 % av elevene hevdet en av lærerne. På samme måte ser vi at må sørge for at lærere også møtes med respekt nok til at møtet ikke betraktes som en ”losje” der vi fryktes som et ”aktorat” men selv kommer og legger fram sine saker og ikke bare lar seg representere av teamleder. På den måten kan lærere medvirke i aktivt i drøftingen og motta veiledning. Da forhindres en passiv overlevering av ”aktoratets” råd som kan oppfattes som absolutte. Vi må gjøre oss fortjent til læreres tillit ved å vise en forbilledlig omsetting av holdninger til handlinger. Som ledere kan vi da framstå som autoritative og ikke autoritære. På den måten mener vi det kan utvikles en forståelse for det komplementære ved utøvelse av lederskap, fordi behovet for å bli ledet utføres av noen som kan lede, slik vi omtalte det i pkt. 5.3. Det kan langt på vei løse dilemmaet som oppstår i spenningsfeltet mellom behov for struktur eller styring og ønsket om autonomi og selvledelse. Vi har fått holdepunkter for at vi er på rett kurs, at det er en rød tråd mellom de tre søyler, ledelsen og lærerne, men det bør legges mer ”trøkk” på

teamorganisering. Vi ser altså at sammenbindingen av de tre søylene er viktigere en enkeltstående søyler.

8. Tre søyler i en strategi for skoleledelse – en sammenfatning

I dette avsluttende kapitlet skal vi først gi noen metodekritiske betraktninger. Deretter oppsummerer vi funn fra undersøkelse av teori og empiri knyttet til de tre søylene og ledelsen av disse. Noen avsluttende betraktninger setter deretter punktum for denne forskningsrapporten.

8.1 Kritiske betraktninger

Denne rapporten kan synes unødig omfangsrik. Rapporten inneholder to skolelederes undersøkelser av teori og empiri for å finne nødvendige implikasjoner for justering og forbedring av egen praksis. Vår ledelsesstrategi består av tre søyler. For å undersøke hensiktsmessigheten av vår skolelederstrategi, har det vært nødvendig å gjøre empiriske undersøkelser blant lærere som utsettes for strategien. Vi har også valgt å gjøre en litteraturanalyse presentert i to kapitler, ett om organisasjonsteori og ett med littertur om hver av de tre søylene. Begrunnelsen er todelt. For det første mener vi organisasjonsteori kan gi perspektiver på sammenhengen mellom organisasjonsstruktur og formålstjenelig ledelse. Dette ser vi på som viktig og nødvendig for å kunne videreutvikle vår ledelsesstrategi. For det andre er vi klar over at strategien i seg selv nødvendigvis ikke fører til støtte for lærere som skal legge til rette for elevers læringsbetingelser. For oss har det derfor vært helt nødvendig å analysere litteratur om de tre søylene i vår strategi, for å undersøke hvorvidt innholdet i strategien er relevant og hensiktsmessig.

Teori om teamorganisering og egenvurdering er i hovedsak utviklet for effektivisering i næringslivet, og lar seg derfor ikke nødvendigvis overføre til den kunnskapsbedriften som skoler er et uttrykk for. For å gjøre teorianalysen relevant i en skolekontekst, har det derfor vært viktig for oss å supplere organisasjonsteori med analyse av begrepene holdningsstyring og komplementær ledelse. Det er sentrale begreper i den konsekvenspedagogiske referanse for vår skoles pedagogiske forankring. Den er utviklet av filosofen Jens Bay som har bygd opp en kompetansegivende opplæring Trenings- og arbeidsmarkedsutdanningen i Danmark. Det som skiller denne utdanningen fra andre, er utgangspunktet i et filosofisk vitenskapssyn

(se figur 3, pkt. 4.1.2). Det har som vist vært et viktig poeng for oss å dokumentere litteratur som er egnet til å belyse ledelse i en pedagogisk kontekst sammenstilt med analyse av teori utviklet i en bedriftsøkonomisk kontekst. Dette har nødvendigvis resultert i en omfangsrik rapport.

Vi har med vårt prosjekt gått inn i en pågående organisasjonsutviklingsprosess. Vi mener våre funn er relevante for å fortsette organisasjonsutviklingen og å videreutvikle vår ledelsesstrategi. Det kan karakteriseres som et pedagogisk utviklingsarbeid eller deler av en aksjon i en aksjonspreget forskningstilnærming. Gjennom våre undersøkelser har vi gjort funn som bekrefter at vår ledelsesstrategi er egnet til å støtte læreres praktiske yrkesutøvelse. På bakgrunn av egen erfaring, hevder vi imidlertid at det er avgjørende at de tre søylene forstås som kategorier, der sammenhengen mellom dem er mer betydningsfull enn den enkelte søyle isolert sett. Vi har funnet indikasjoner på at vi ikke bør endre vår ledelsesstrategi, men fortsette å videreutvikle den. Undersøkelsen avdekket imidlertid viktige kritiske bemerkninger og forslag som er egnet til å gjøre nødvendige justeringer og forbedringer. Rammene for dette prosjektet har ikke tillatt nevneverdige utprøvinger av dette. Det kan derfor knyttes kritiske bemerkninger til at den intensjonelle metoden med en aksjonspreget tilnærming ikke er fulgt. Vi har imidlertid gjennomført de tre første punktene som karakteriserer en aksjonsforskningsprosess. Vi har evaluert eksisterende praksis gjennom teoretiske og empiriske undersøkelser, vi har identifisert områder som kan forbedres og vi har forestilt oss en mulig vei videre.

I vårt forskningsprosjekt har vi anvendt kvalitativt forskningsintervju for å gjøre empiriske undersøkelser. Det er en metode som har gitt oss et relativt bredt datatilfang. Vi finner det imidlertid viktig å gjøre oppmerksom på at intervjuer med seks lærere representerer et lite utvalg. Vi ser at våre data kan være et svakt grunnlag for våre vurderinger, selv om vi har valgt å supplere intervjuene med en omfattende analyse av organisasjonsteori, teori vedrørende de tre søylene i vår ledelsesstrategi og vår egen praksisteori. På bakgrunn av dette mener vi at analysen kan ha gyldighet og gi et utgangspunkt for drøfting av nødvendige justeringer og forbedringer i en skolelederstrategi som kan være relevant også for andre som har sitt daglige virke i skole og utdanningsinstitusjoner.

8.2 Implikasjoner for en videreutvikling av en skolelederstrategi

Med vårt forskningsprosjekt har vi ønsket å styrke vår profesjonelle forståelse av vår skolelederpraksis, og se muligheter for videreutvikling av vår ledelsesstrategi. Vi mener at de

undersøkelser vi har gjort, sammen med vår egen erfaring som skoleledere, ikke gir holdepunkter for omfattende endringer, men snarere en konsentrasjon om en kontinuerlig videreutvikling. For alle deler av ledelsesstrategien ser vi nødvendigheten av mer kompetanseheving, mer tid til dialog, kritikk og refleksjon og enda tydeligere mål og rammer. Anvendelsen av kvalitetsutviklingsverktøyet bør i større grad føre til at berørte parter beskriver ulike aktiviteter som inngår i konkrete kjerneprosesser, for at prosessene i neste omgang skal kunne evalueres og forbedres. De understrømmene som historisk sett ligger i skolevesenet gjør det tidkrevende å endre en kultur. Lærerne uttrykte at også de er klar over at dette tar tid. Lærerne ga dessuten uttrykk for at vi ikke bare er på rett vei, men også går på den samme veien mot et mål om stadig forbedring av elevenes læringsbetingelser.

8.2.1 Pedagogisk forankring

Holdningen i skolens pedagogisk forankring er det sentrale dokumentet i holdningsstyringen, fordi det angir mål og rammer for opplæringen, i tråd med krav i Akershus fylkeskommunes kvalitetsbeskrivelse. Lærernes fortelling har gitt oss tanker om nytten av observasjon og tilstedeværelse i læreres konkrete praksis. På den måten kan vi være bidragsytere i foredlingen av de pedagogiske holdningene i konkrete situasjoner som elevene skaper med sine handlinger. Dilemmaet er at det kan oppfattes som kontroll, og ikke veiledning. For å unngå dette dilemma er det viktig at dialogen er åpen og direkte. Det kan invitere til nødvendig kritikk og diskusjoner for å videreutvikle av pedagogikkens anvendelse. Det kan føre til at i mindre grad gjør elever til passive objekter for våre forestillinger, men lar dem i større grad få muligheten til å være aktive subjekter i sin egen læring og utvikling.

8.2.2 Teamorganisering

Ut fra våre undersøkelser mener vi det er holdepunkter for å si at teamorganisering gir en strukturell ramme for samhandling. Det kan være med på å fremme selvledelse i større grad enn i en hierarkisk struktur. Vi mener lærernes fortellinger advarer oss mot å gjennomregulere organisasjonen slik at det reduserer muligheter for uformelle møtearenaer og drøftinger i praksisfellesskap. Her ser vi også behovet for bedre rammebetingelser for basisteam. Med færre og lengre møter i basisteamet, antar vi at dette kan bli en mer meningsfull og relevant samarbeidsarena. Det kan gi mer tid til fordyping i problemstillingene og å finne hensiktsmessige løsninger.

Vi mener lærernes fortellinger viste oss at det er variasjon i hvor stor grad ledere av møter i fagteam og basisteam klarer å fastholde og vise til den pedagogiske forankringen i utøvelsen

av ledelse. Holdningsstyring og komplementær ledelse fungerer altså ikke like godt i alle team. Vi bør derfor gi teamledere og kontaktlærere støtte til å være en inspirator, tilrettelegger og veileder. Vi bør stille krav til at de søker blant medlemmenes preferanser og viser at klare felles mål er nødvendig for å løse oppgavene med å legge til rette for gode læringsbetingelser for elevene.

8.2.3 Egenvurdering

CAF er skolens modell for egenvurdering og legger vekt på et kvalitetsutviklingsarbeid gjennom utpeking av forbedringsområder etter evaluering av virkemidler og resultater. Det er nødvendig å involvere ansatte i dette arbeidet. CAF-gruppa bør ha et representativt utvalg slik at flere får innsikt i bruk av CAF-modellen. Her er det viktig at vi som skoleledere etablerer et reelt handlingsrom med mål om utvikling av prosessbeskrivelser for videreutvikling av de viktigste aktivitetene knyttet til å tilrettelegge gode læringsbetingelser for skolens elever. Det er dette vi velger å kalle en sirkulær evalueringskultur. For å videreutvikle dette området, bør vi legge til rette også for at lærere gjennomfører mer eller mindre uformell evaluering av læringsbetingelser sammen med sine elever.

8.2.4 Ledelse

Innenfor fylkeskommunalt og statlig lov og rammeverk, har vi som skoleledere plikt og rett til å styre skolens virksomhet. Figur 13 nedenfor viser hvordan de strukturdannende komponentene i vår ledelsesstrategi skal virke sammen:

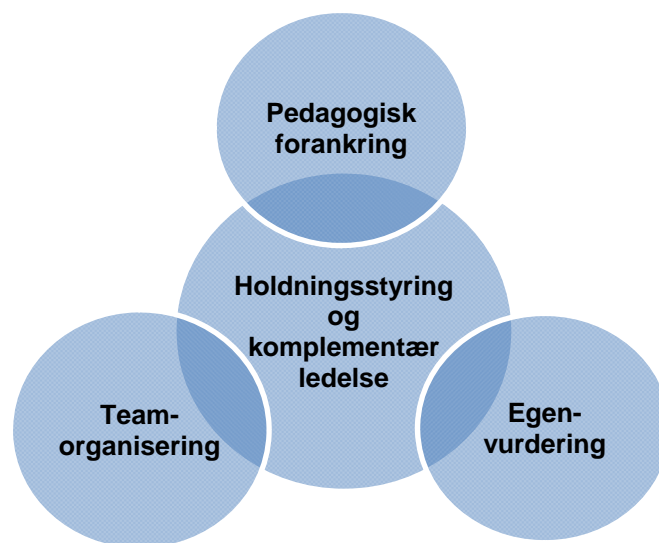


Fig. 13 Tredimensjonal ledelse

Ledelse i vår ledelsesstrategi handler om at relasjonene mellom komponentene vist i figur 13, ses på som mer betydningsfulle enn de enkelte komponentene isolert sett. Det kan oppleves som krevende å måtte lede seg selv i samsvar med de holdningene som kommer til uttrykk i den pedagogiske forankringen. Det kan utløse et behov for strammere struktur, men samtidig uttrykker lærere et ønske om å skjerme sin autonomi. Hvis vi som skoleledere klarer å balansere dette, mener vi det vil utvikle en forståelse for behovet for hverandres posisjoner og det komplementære i ledelsesoppgaven. det derfor en viktig lederoppgave å fastholde holdninger og kommunikative handlinger for å utvikle ønsket praksis i 1/29-møtet og andre formelle møtearenaer. Dette er uttrykk for en holdningsstyrt ledelse, ikke lederstyrte holdninger.

8.3 Oppsummerende betraktninger

Pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering er tre søyler eller strukturdannende komponenter i en strategi for ledelse av en videregående skole. Formålet med en slik strategi er å gi lærere støtte, så de kan gi elever gode betingelser for faglig og sosial læring. En ledelsesstrategi i seg selv, fører nødvendigvis ikke til gode læringsbetingelser. Strategien må omsettes i praksis. Holdningsstyring og en forståelse for det komplementære i lederskapet, binder de tre komponentene sammen, slik figur 13 viser. Komplementær ledelse er uttrykk for en idealtilstand som det er viktig å etterstrebe, fordi videregående skoler er komplekse virksomheter som kan bryte sammen dersom ledere og medarbeidere ikke har forståelse for og aksepterer hverandres ulike funksjoner, roller og oppgaver.

Vi mener at med en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikk, er mulig og hensiktsmessig å lede en skole med mål om å utvikle komplementær ledelse.

Holdningsstyring skal gi både retning og muligheter for medinnflytelse. Det er nødvendig å respektere hverandres forskjelligheter, for at det komplementære skal komme til uttrykk. Da kan prestasjonssterke team av lærere og ledere utvikles. Det forutsetter aksept for ulike preferanser og forståelse for at medarbeidere er avhengige av hverandre for å løse komplekse oppgaver i videregående skoler.

Selvledelse etter disse holdningene oppfordrer til autonomi og utnyttelse av handlingsrommet innefor skolens forhåndsgitte rammer og den pedagogiske forankringen. De strukturelle komponentene i en tredimensjonal ledelsesstrategi kan bidra til å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Selvledelse og holdningsstyring kan gi personlig mestring, pedagogisk

forankring kan gi mentale modeller og felles visjoner, teamorganisering kan føre til læring i lag som beskriver samhandlings- og tankemønstre. Skoleleder bør binde dette sammen i en femte disiplin, den systemiske tenkingen.

Som yrkesutøvere enten det er skoleledere eller lærere, er vi opptatt av at det vi gjør fungerer og gir mening. Om noe virker eller ikke, oppdager vi først og fremst gjennom erfaring og gjennom å reflektere over våre erfaringer. For å få dette til, må vi legge til rette for tilbakemeldinger fra dem vi jobber sammen med. På den måten kan nødvendig og diskutabel kunnskap utvikles. Dette til forskjell fra forskningsfunn basert på store tall distansert fra mindre forhold og med begrenset overføringsverdi til praktiske skolearbeidet. Da ignoreres det lokale handlingsrommet som er nødvendig for å lære av egne erfaringer.

Vi er klar over at intervjuundersøkelsen i vårt forskningsprosjekt er basert på et lite utvalg og gir derfor kun et begrenset grunnlag for å trekke vidtrekkende generelle konklusjoner vedrørende ledelsesstrategier i videregående skoler. Vi har evaluert eksisterende praksis gjennom teoretiske og empiriske undersøkelser, vi har identifisert områder som kan forbedres og vi har forestilt oss en mulig vei videre. Med de skisserte forbehold, tror vi likevel resultatet av våre undersøkelser kan ha gyldighet og kan være et relevant utgangspunkt for drøftinger av strukturelle innholdskomponenter i en skolelederstrategi for å støtte læreres yrkesutøvelse.

Videre arbeid er nødvendig. De skisserte forbedringene bør prøves ut, dokumenteres, evalueres og justeres slik at ledelsesstrategien kan videreutvikles i en aksjonspreget kvalitetsutviklingsspirale. Videre utprøving av forbedringsområder er nødvendig for å videreutvikle en tredimensjonal ledelsesstrategi som støtter læreres arbeid med tilrettelegging av gode læringsbetingelser for elever i videregående skoler.

Litteraturliste

Akershus fylkeskommune: Kvalitetsbeskrivelse

Bakken, Anders (2009) *Ulikheter på tvers, Rapport 8/2009* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo: NOVA,

Bay, Jens (2008) Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for *social læring*. København: TAMU

Bay, Jens (2007) Nyhetsbrev Konsekvenspedagogisk Forum nr 5 – 2007, København: TAMU

Bay, Jens (2005). Konsekvenspedagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence. København: Borgen

Bang, Henning (2008) Effektivitet i lederteam – hva er det, og hvilke faktorer påvirker det? Oslo: Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 3, 2008, side 272-286

Befring, Edvard 1992. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berg, Gunnar og Erik Wallin (1982): *Skolan i et organisasjonsperspektiv* Lund: Studentlitteratur

Bjørnstad, Inger Kristin (2007): *Faglig kvalitet i sykehjemstjenesten*, Masteroppgave i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, avd. for yrkesfag

Dahl, Marit (2007): Konsekvenspedagogik - en alternativ pedagogikk for en inkluderende skole Masteroppgave i Pedagogikk, Psykologisk Fakultet, Universitetet i Bergen

Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (red) (2010) *Skoleutvikling i praksis*. Oslo:Universitetsforlaget AS

Eliassen, Kjell A. (2008): *Nye arbeidsformer: Team og teambygging* Bergen: Presentasjon for Bergen kommune, Solstrand seminar 11. og 12. mars 2008

Forskrift til opplæringslova (versjon 2010-08-01) Kunnskapsdepartementet

Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord (red) (1997) *Pedagogisk ledelse* Bergen: Fagbokforlaget

- Hansen, Thomsen og Varming (2008) *Psykologisk-pædagogisk ordbog* København: Hans Reitzels Forlag
- Hattie, John A. C. (2009) *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* Oxon: Routledge
- Hiim, Hilde (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Hiim Hilde og Else Hippe (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim Hilde og Else Hippe (2006) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave* Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Kvalitetsutviklingsplan for Strømmen videregående skole (2001)
- Lillejord, Sølvi (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (versjon 2010-08-01)
Kunnskapsdepartementet
- Lundsvoll, Ingeborg (2009) *Forberedende kurs for minoritetsspråklige elever*.
Prosjektoppgave i masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus
- McNiff, Jean with Whitehead; Jack (2002) *Action Research Principles and Practice* London: Routledge Falmer
- Morgan, Gareth (2004) *Organisasjonsbilder innføring i organisasjonsteori* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Roald, Knut (2010) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*,
Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

- Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*.
New York: Doubleday
- Skogen, Kjell (2004) *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving* Oslo:
Universitetsforlaget
- Strømmen videregående skole (2009) *Sluttrapport Redusert bortvalg i en lærende organisasjon*
- Strømmen videregående skole (2010) *Strategiplan for utvikling av kvalitet 2010 - 2015*
- Statskonsult (2007) *CAF, En kvalitetsmodell for offentlige virksomheter* Oslo
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 44 (2009) *Utdanningslinja*, Kunnskapsdepartementet.
- Sundby, Johanne: *Om å måle kvalitet*. I: *Klassekampen* 19.01.09
- Tiller, Tom (1990) *Kenguruskolen, det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Utdanningsdirektoratet (2008), *Kom i gang med skoleutvikling*, rapport fra oppstartprosess på Strømmen videregående skole i uke 5/2008
- Utdanningsdirektoratet (2009), *Artikkelstafett*. Artikkel 6, *Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv*.

Vedlegg 1: Pedagogisk forankring for Strømmen videregående skole

Gjeldende lover og forskrifter er styrende for skolens virksomhet. Skolens didaktiske og metodiske prinsipper utvikles med referanse til det filosofiske og teoretiske grunnlaget i konsekvenspedagogikken¹ Skolen har holdningsstyring som ledelsesform. Det forutsetter at ansatte lar konsekvenspedagogikkens grunnlag og menneskesyn danne grunnlag for samspillet med elevene.

1. Respekt for eleven

Ledelse og organisasjonsstruktur ved Strømmen vgs har til formål å holde fast på en pedagogisk forankring med referanse til konsekvenspedagogikken.

Dette betyr at alle ansatte bør:

- gjøre arbeidet med å kvalifisere elevene for framtiden til sin viktigste oppgave
- vise respekt for den enkelte elevs sosiale og personlige forutsetninger
- velge løsninger i samsvar med skolens pedagogiske referanse
- bruke sjupunktspanen for sosial handlingskompetanse som grunnlag for veiledning av elevene
- gi elever mulighet til å oppfatte seg selv som en ressurs, og ikke et problem

2. Kunnskap skal danne grunnlag for virksomheten

Kunnskap om den pedagogiske forankringen, elevene og opplæringstilbudet skal være fundamentet for alle beslutninger som er av betydning for elevene og organisasjonsutviklingen ved Strømmen vgs

Dette betyr at alle ansatte bør:

- personlig tilegne seg den kompetanse som er en forutsetning for det pedagogiske arbeidet
- være åpne for den erfaringen som er samlet på Strømmen vgs, på det faglige og pedagogiske plan
- delta i skolens evalueringsarbeid, for å skape grunnlag for refleksjon som utvikling av praksisen kan bygge på

3. Resultatorientering og handlekraft

Arbeidet ved Strømmen vgs skal være kjennetegnet ved metodevalg og en arbeidsform som sikrer at de fastlagte mål i lover og forskrifter blir nådd. Pedagogikken er grunnlaget i det daglige arbeidet for at elevene skal fullføre videregående opplæring og oppnå kompetanse som fører til lærlingeplass, videreutdanning eller arbeid.

Dette betyr at alle ansatte bør:

- engasjere seg i holdningsstyringen
- bruke de eksisterende pedagogiske metodene og fagdidaktikken for å sikre kompetanseoppnåelse for alle elever

4. Direkte og åpen dialog

Samarbeidet på Strømmen vgs skal være kjennetegnet ved et høyt engasjement, en felles ambisjon, en direkte og åpen dialog. Gjennom en felles innsats skal det arbeides mot å skape pedagogiske resultater i tråd med skolens pedagogiske forankring.

Dette betyr at alle ansatte bør:

- finne en god balanse mellom skolens pedagogiske forankring og private/subjektive interesser
- vise en gjensidig respekt for hverandres arbeidsoppgaver og funksjoner
- øyeblikkelig synliggjøre problemer både på det pedagogisk og organisatoriske området
- overholde gjeldende instruksjoner, for på den måten sikre god forvaltningspraksis

¹ ”**Konsekvenspedagogik** med afset i eksistensialismens ideer om hver enkelt persons ansvar for egne handlinger og deres konsekvenser gives det enkelte menneske den fulde frihed til at vælge og ændre egne handlinger og deres konsekvenser; konsekvenser er ikke straf el. sanktioner, men logiske følgevirkninger af de handlinger, der foretages; dette ses som muligheden for personlig udvikling; derfor kræves at enhver skole el. institution udvikler et præcist pædagogisk system med klare mål, handlinger og konsekvenser, der kan bruges som pejlemærker i den individuelle udvikling.” Psykologisk Pædagogisk ordbog, 15. udgave, Hans Reitzels forlag

Vedlegg 2: Sosiale normer

| Allmenne samfunnsnormer er at det forventes: | Hensikten med sosial læring er å lære: | Sosial handlingskompetanse har til hensikt: |
|--|--|--|
| 1 at ungdom har ønsker eller drømmer om hva de vil i fremtiden | 1 å påta seg ansvaret for hva man vil, kan og skal | 1 å gjøre fremtiden til sentrum for læringen Selvbestemmelse |
| 2 at alle jobber for å klare seg selv og ikke være til byrde for andre | 2 at utdanning er en viktig forutsetning for å bli yrkesaktiv og kunne forsørge seg selv | 2 å gjøre den enkelte selvstendig Selvhjulpenhet |
| 3 at alle viser ansvar for egen væremåte | 3 å ta ansvar for sine valgte handlinger og konsekvensene av disse | 3 å holde fast ved handlingsansvaret Ansvarlighet |
| 4 at alle overholder inngåtte avtaler og regler | 4 å skape en sammenheng mellom ord og handling | 4 å utvikle en personlig integritet Troverdighet |
| 5 at den enkelte behandler andre mennesker likeverdig | 5 å behandle andre som man selv vil bli behandlet | 5 å styrke selvrespekten Respekt |
| 6 at alle kan samarbeide og ikke være seg selv nok | 6 å kunne samarbeide - også på andres premisser | 6 å sikre en høy grad av toleranse Samarbeidsvilje |
| 7 at alle er innstilt på å lytte til andre | 7 å vise konkret interesse for andres synspunkter og meninger | 7 å skape grunnlag for læring og opplevelser Mottakelighet |

Konsekvenspedagogikk, Jens Bay

SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE

SELVBESTEMMELSE

SELVHJULPENHET

ANSVARLIGHET

TROVERDIGHET

RESPEKT

SAMARBEIDSVILJE

MOTTAKELIGHET

Konsekvenspedagogikk
Jens Bay

Vedlegg 4: Utviklingsstrategi 2010 – 2015, en helhetsmodell



I arbeidet med operasjonalisering av strategiene, sette ideer ut i livet, skal det arbeides med en struktur for å fremme en

- **opplæringskultur** og et
- **opplæringstilbud** som kan gi elevene en
- **framtidsrettet opplæring.**

Arbeidet konkretiseres i en didaktisk helhetstenking, der sammenhengen mellom de ulike kategoriene er mer betydningsfull enn de enkelte delene. Dersom en av kategoriene endres, får det konsekvenser for innholdt i de øvrige kategoriene.

| |
|---|
| Mål for perioden (VIL): Strømmen videregående skole vil <ul style="list-style-type: none">• være <i>teamorganisert</i> for å lette samarbeid og gjøre hverandre gode• ha en <i>pedagogisk forankring</i> som sikrer elevens faglige og sosiale læring• ha en <i>ledelsesfilosofi</i> som bygger på felles holdninger• utvikle en kultur for <i>egenvurdering</i> som grunnlag for læring i organisasjonen som kan bidra til:<ul style="list-style-type: none">- å sikre elevens fullføring og en økt sluttkompetanse- at Strømmen vgs er et rett førstevalg for ungdom på Nedre Romerike som ønsker en framtidsrettet yrkesfaglig utdanning |
| Rammefaktorer (KAN): <ul style="list-style-type: none">• <i>Stallige lover og forskrifter</i> (opplæringslov med forskrifter, prinsipper for opplæringen, generell del av læreplanen, læreplaner i fag, rundskriv fra departement og direktorat)• <i>Fylkeskommunale styringsdokumenter</i> (overordnet kvalitetsbeskrivelse for opplæring, mål og resultatkrav i AFKs økonomiplan 2009 - 2012, årlige ansvarsdokument for AFK – kap 4 mål og tiltak for avdeling opplæring og tjenester)• <i>Strømmen vgs lokalerammer og styringsdokumenter</i> (økonomi, årlig lederavtale) |
| Innhold (SKAL): Pedagogisk forankring, strategiplan, budsjett (skole og team), virksomhetsplan, kompetanseutviklingsplan, individuelle arbeidsplaner, halvårsplaner og undervisningsplaner, lokale prosjektplaner |
| Læreforutsetninger: Ledelsesfilosofi, funksjons- og rollebeskrivelser, kompetansekartlegging |
| Arbeidsmåter: Teamorganisering, møtestruktur, periodisering, timeplanlegging |
| Vurdering: CAF, egenvurdering, elevvurdering, kollegavurdering, medarbeidersamtaler, teamvurdering, skolevurdering, prosjektrapporter. Elevundersøkelse (Udir) VG1 Brukerundersøkelse (AFK) ansatte Kvalitetsundersøkelsen (AFK) VG2 og ansatte |

Vedlegg 5: Intervjuide

1. Teamorganisering

I perioden 2002 – 2004 gjennomgikk skolen en omorganiseringsprosess fra en hierarkisk organisering i avdelinger til en flat struktur i selvstyrte team. Etter en evaluering av organisasjonsmodellen i 2007 ble det ansatt teamledere i 2008.

- Hvordan kan teamorganisering gi deg mulighet for å gjøre en bedre jobb som lærer?
- får du løst undervisningsoppgaven på en bedre måte?
- Hvordan kan basisteam ha en nytteverdi i arbeidet med å legge til rette for elevens læring i klasserom og verksted?
- Hvordan kan fagteam ha en nytteverdi i arbeidet med å legge til rette for elevens læring i klasserom og verksted?
- Bidrar teamorganisering til at lærere i ditt team påtar seg mer ansvar for en helhetlig opplæring av elevene?
- Er ulike roller definert og ansvar for ulike oppgaver fordelt på teamet?
- Hjelper teamorganisering til å utvikle en felles væremåte hos lærere i arbeidet med elever?
- Hva mener du er best egnet til å støtte deg i lærergjeringen, selvstyrte team eller team med en teamleder?

2. Pedagogisk forankring

Alle skoler i AFK skal ha en pedagogisk forankring. Vi har valgt å ha referanse til Konsekvenspedagogikk.

- Bidrar skolens pedagogiske forankring til metoder som er med på å legge til rette for bedre læringsbetingelser for elevene?
- Hvor viktig å jobbe med elevenes sosial handlingskompetanse?
- Hvordan kan arbeid med 7-punktsplanen og metodene bidra til å fremme elevenes faglige og sosiale handlingskompetanse?
- tar elevene mer ansvar og bevisste valg?
- fører det til bedre holdninger?
- Hvordan kan arbeid med pedagogisk forankring bidra til en balanse mellom individuelle elevsaker og et helhetlig læringsmiljø?
- Ser du andre pedagogiske retninger vi kunne hatt referanse til som ville gitt bedre læringsbetingelser for elevene?

3. Egenvurdering

Skolen blir pålagt å gjennomføre ulike spørreundersøkelser for å evaluere ulike sider ved skolens virksomhet. Skolen vurderer dessuten seg selv en gang i året. Tiltak og resultater blir vurdert ut fra om planlegging, gjennomføring, evaluering og justering er dokumentert, før videre arbeid planlegges. (vis Demings sirkel) Evalueringsarbeidet skal gi grunnlag for å lære av egen praksis og føre til justering og forbedring.

- Hvordan kan ulike pålagte spørreundersøkelser gi informasjon som kan føre til justering og forbedring av læringsarbeidet i klasserom og verksted?
- Mener du skolen vurderer seg selv på en systematisk måte som er med på å justere og forbedre arbeidet med å gi elevene gode læringsbetingelser?
- Hvilken form for egenvurdering mener du gir best grunnlag for justering og forbedring av:
- egen praksis?
- teamets praksis?
- skolens praksis?
- Hvordan mener du skolen vurderer sammenhengen mellom tiltak og resultat?
- på hvilken måte driver du egenvurdering?
- på hvilken måte driver teamet egenvurdering?
- på hvilken måte oppfatter du at skolen driver egenvurdering?
- Hvordan er skolens møtearenaer egnet til refleksjon og læring?

4. Ledelse

- I hvilken grad mener du skolens ledelse fungerer som forbilde i arbeidet med å gi våre elever gode læringsbetingelser?
- I hvilken grad mener du teamleder fungerer som forbilde i arbeidet med å gi våre elever gode læringsbetingelser?