

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og ledelse

Rektors håndtering av lavtpresterende lærere

av

Vigdis Vikne

Juni 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og ledelse

Rektors håndtering av lavtpresterende lærere

Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?

How principals handle low achieving teachers

How school leaders deal with different challenges and dilemmas they encounter when supervising teachers, promoting their development and change, and sometimes terminating their employment.

Forfatter: Vigdis Vikne

Emnekode og emnenavn: MR691.
Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Kandidatnummer: 7

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

JA Nei

Dato for innlevering: 10.06.2016.

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire): lavtpresterende lærere, instruksjonell ledelse, emosjonell kalibrering, avviklingsprosess, relasjonsledelse, utvikling, omstilling, avvikling

Rektors håndtering av lavtpresterende lærere

Denne masteroppgaven handler om hvordan leder håndterer ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eventuelt avvikling av arbeidsforholdet. Formålet med prosjektet er å beskrive grep eller forhold knyttet til nødvendig kompetanse og ferdigheter, samt utfordringer og dilemmaer i forhold til å veilede lærere som ikke strekker til. Undertegnede er på jakt etter refleksjonene, grepene og hvordan de virket. Temaet jeg har valgt for oppgaven er relativt "upløyd mark" og inneholder mange dilemmaer og kryssende interesser. Vi har omfattende forskning på konsekvenser det har for elevenes læringsutbytte hvis ikke en har kompetente lærere. Derimot er fenomenet håndtering av lavt presterende lærere et underundersøkt område. Til syvende og sist er det som Bukve (2012) sier: "Det er i møte mellom tjenesteyter og bruker vi møter *"sannhetens øyeblikk"*. Det er der innholdet og kvaliteten i tjenesten kommer frem." Det betyr at hver eneste lærer må være god.

Jeg har valgt kvalitativ metode og innsamling av data ved kvalitative intervjuer. Mitt empiriske materiale hentes fra dybdeintervjuer da temaet stiller store krav til åpenhet og fleksibilitet. Utvalget består av 2 informanter (rektorer) med erfaring fra 6 caser (prosesser) basert på rektors handling (*hvordan*). Casestudie er en intensiv forskningsstrategi som egner seg når det er behov for ny innsikt, og på tidlige stadier på et ferskt forskningsområde.

Undertegnet bruker etablert teori til å gi retning til undersøkelsen og for analyse av data. Teorigrunnlaget gir et utgangspunkt for å utvikle en forståelse av materialet. Viviane Robinsons (2014) teori om *Elevsentrert ledelse* og instruksjonell ledelse er det bærende teorigrunnlaget for undersøkelsen. Som supplerende teori bruker jeg Jan Spurkelands (2005) teori om *Relasjonsledelse*. Analysen følger en temasentrert strategi, der jeg følger tematikken i intervjuguiden som er strukturert og basert på Bjørn Eriksen (2012) sin modellering av trinn i en avviklingsprosess.

Viktige funn i studien er at lederne opptrer med høy integritet i oppdraget og de oppfatter utfordringen med lavtpresterende lærere som en reel utfordring. Lederne anser det som deres en rett og plikt til aktivt å håndtere slike saker. Utvalget har høy kompetanse på organisasjonens kjernevirksomhet, de er trygge og handlekraftige med høyt fokus på kvalitet. I møte med problemstillingen beskriver utvalget en rekke utfordringer og dilemmaer i prosessen med å håndtere lærere som ikke innfrir, både av individuell og systemisk karakter. Utvalget beskriver også motstand fra uventet hold, blant annet fra sine rektorkolleger.

Jeg finner grunnleggende kompetanser og ferdigheter som beskrevet i Viviane Robinsons (2014) teori om *Elevsentrert ledelse*. Herav (*hvordan*) dimensjonen, å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemstillinger og bygge tillitsrelasjoner. Informantene er løsnings-, relasjons- og prosessorientert i sin tilnærming og bygger etter min oppfatning lærerprofesjonalitet gjennom lederprofesjonalitet. I tillegg finner jeg i empirien nødvendigheten av juridisk bistand, samt evne til å skape en involverende og balansert prosess.

Studiets empiriske materiale viser at lederne opererer innenfor et område som krever omfattende og sammensatte ferdigheter og kompetanser for å lykkes i håndteringen av lærere som ikke strekker til. Funnenes ytre validitet må styrkes gjennom ytterligere forskning før en generalisering.

How principals handle low achieving teachers

This paper describes how school leaders deal with different challenges and dilemmas they encounter when supervising teachers, promoting their development and change, and sometimes terminating their employment. The purpose of the project is to describe issues related to mapping necessary competencies and skills, as well as challenges and dilemmas connected with the supervision of teachers that fail to meet the required standards. I have been looking for the reflections, the actions and their effect. I have chosen a relatively «unchartered territory» for my paper; a territory filled with many dilemma and conflicting interests. There is extensive research into the effect of lacking teacher competence on students' learning. On the other hand; how to deal with low achieving teachers has not been investigated to any extent. Because, to quote Bukve (2012): *"The moment of truth emerges in the meeting between the service provider and the consumer. That is where the content and the quality of the service is revealed."* Within the context of the school system, this means that every single teacher needs to be a good teacher.

I have chosen a qualitative method and have gathered data through qualitative interviews. My empirical material comes from in-depth interviews, since the subject calls for a great deal of openness and flexibility. My focus group consists of 2 informers (principals) with experience from 6 case studies (processes) based on the principal's actions (*how*). The use of case studies is an intensive research strategy that is well suited to gather new insight, as well as being suitable in the early stages of the investigation into a new research area.

I have used established theories to provide direction for the study and for the data analysis. The theoretical basis provides a starting point for the development of an understanding of the material. The theory on *Student Centered Leadership* (Viviane Robinson, 2014) and on *Instructional Leadership* provides the theoretical mainframe for the study. To supplement this I have used Jan Spurkeland's (2005) theory on *Relational Leadership*. The analysis is made using a subject centered strategy, where I follow the themes in the interview guide, which is based on Bjørn Eriksen's (2012) modelling of the steps in a termination process.

Important findings in the study show that the school leaders demonstrate a high level of integrity in their work, and that they see the issue of low achieving teachers as a real challenge. The school leaders all expressed that they felt it to be both their right and their duty to actively handle these cases. The focus group has a high level of competency regarding their organisation's core activity, they display a high level of self assurance; they are dynamic and put a strong focus on quality. When faced with the problem at hand, the group describes several challenges and dilemmas connected with dealing with teachers who fail to meet the mark, both individually and systemically. They also describe unexpected resistance, among others from their peers (other school leaders).

I have found fundamental competencies and skills, as described in Viviane Robinson's (2014) theory on *Student Centered Leadership*, including the how dimension – how to use relevant knowledge, how to solve complex problems and how to build trusting relationships. The informers prove to be solution, relation and process oriented in their approach, and from what I can see, they are building teacher professionalism through leader professionalism. I also find that there is a need for legal assistance, as well as the ability to create an involving, balanced process.

The empirical materials in this study show that the school leaders operate in a field that calls for the use of complex competencies and skills if they are to succeed in their dealings with teachers who do not meet the required standards. The external validity of the findings need to be confirmed through a more extensive research before a generalization can be done.

Forord

I ethvert yrke og enhver profesjon vil jeg anta en opplever å ha medarbeidere som ikke innfrir som forventet. Det handler om at en er satt til å fylle en rolle der det viser seg at en ikke yter eller har de forutsetningene som kreves. I skolen vet vi at dette kan få negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Å vite at en elevs lærer er helt avgjørende for elevens utvikling er å vite at *hver eneste* lærer må være kompetent. Dette setter de ansvarlige for virksomheten på prøve og jeg vil tro at dette er noe av det mest krevende en kan komme ut for som leder, både faglig og menneskelig.

Motivasjonen for undersøkelsen er ønske om å bidra til å skape en så god skole som mulig for hvert enkelt barn. Formålet er å oppnå en bevissthet på et høyere nivå i forhold til aktuelle problemstillinger. Gjennom å undersøke hvordan andre håndterer slike prosesser vil det tilføre økt innsikt og kunnskap som igjen kan føre til endring av atferd. Målet er å forbedre egen lederpraksis gjennom utvikling av ny innsikt og kunnskap.

På veien frem til sluttproduktet har jeg hatt flere viktige medhjelpere og støttespillere. En stor takk til mine kunnskapsrike, motiverte og engasjerte informanter som delte sine fortellinger og refleksjoner med meg. Og hjertelig takk til min veileder, professor Oddbjørn Bukve for kyndig og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen! Jeg må også takke Tore Skandsen, direktør i stiftelsen Imtec, for gode drøftinger og profesjonelle innspill. Videre vil jeg få rette en stor takk til mine medarbeidere og gode kollegaer i Samnanger kommune, som har motivert og støttet meg i arbeidet. I tillegg vil jeg takke min gode venninne og medstudent Magdele P. Johansen for jevnlig og motiverende samtaler .

Mest av alt, en varm takk til mine kjære døtre og nær familie! Uten deres tålmodighet, hjelp og støtte hadde jeg ikke kunnet realisert dette prosjektet.

Bergen, 28. mai 2016

Vigdis Vikne

Innhold

1 Introduksjon	1
1.1 Tema	1
1.2 Kontekst.....	1
1.3 Leders kvalifikasjoner og lovverk	4
1.4 Trinn i en avviklingsprosess	6
1.5 Offentlig tjenesteytelse og styringslogikk	9
1.6 Lederkompetanser i fremtidens skole.....	11
1.7 Oppdraget	12
1.8 Problemstilling	13
1.9 Mangelfulle arbeidsprestasjoner.....	13
1.10 Lærerkvalitet og elevprestasjoner.....	14
2 Teoretisk rammeverk	16
2.1 Presentasjon av teoretiske perspektiv	16
2.2 Hva sier de fem ledelsesdimensjonene til Viviane Robinson?.....	20
2.3 Hvilke kompetanser må effektive skoleledere inneha.....	22
2.4 Relasjonsledelse	24
2.4.1 Raderhjul for relasjonskompetanse	25
2.4.2 Tillit	26
2.4.3 Emosjonell modenhet	27
2.5 Transformasjonsledelse	28
2.6 Instructional leadership	29
2.7 I møte mellom Robinson og Spurkeland sine ledelsesteorier.....	30
2.8 Forventninger	32
2.9 Problemstilling og forskningsspørsmål	33

3 Metodedel	34
3.1 Forskningsstrategi og design	34
3.2 Strategi for datainnsamling.....	34
3.3 Valg av informanter.....	35
3.4 Innsamling av data.....	36
3.5 Analyse	37
3.5.1 Analyse og drøftingsdelens oppbygging	39
3.6 Validitet og reliabilitet.....	40
3.7 Etikk	41
4 Presentasjon og analyse av data	42
4.1 Innledning.....	42
4.1.1 Begrepsavklaring	42
4.1.2 Kultur og tradisjon for å påtale og håndtere lave arbeidsprestasjoner	43
4.1.3 Håndtering av saker med lavtpresterende lærere.....	45
4.1.4 Hindringer for håndtering av lave arbeidsprestasjoner.....	47
4.1.5 Motivasjon for å håndtere saker med lavtpresterende lærere	48
4.1.6 Forankring for å ta tak i håndtering av lavtpresterende arbeidsprestasjoner	49
4.1.7 Forventninger til å håndtere saker med lave arbeidsprestasjoner.....	50
4.1.8 Informasjon om lav undervisningskvalitet	52
4.1.9 I møte med henvendelser om lave arbeidsprestasjoner	53
4.1.10 Bakenforliggende hensyn i behandlingen av aktuelle saker.....	53
4.1.11 Sentrale ferdigheter/egenskaper i håndtering av lavtpresterende lærere	55
4.1.12 Samarbeidspartnere	58
4.1.13 Lederpraksis	60
4.2 Prosess omkring forbedring av praksis.....	64
4.2.1 Forankring av prosessen	65
4.2.2 Initiering av prosessen	65
4.2.3 Ivaretagelse av arbeidstaker.....	67
4.2.4 Utfordringer i prosessen	70
4.2.5 Ringvirkninger i organisasjonen.....	73
4.2.6 Andre involverte deltakere i prosessen.....	74

4.2.7 Dokumentasjon	75
4.2.8 Erfaringer i prosessen	76
4.2.9 Status på arbeidsprestasjoner i etterkant av prosessen	77
4.3 Prosess som førte til omstilling	78
4.3.1 Forankring av prosessen	78
4.3.2 Initiering av prosessen	80
4.3.3 Utdfordringer eller dilemmaer i prosessen	81
4.3.4 Alternativt arbeid	82
4.3.5 Fremtredende lederpraksis i håndtering av slike situasjoner	84
4.3.6 Erfaringer i prosessen	86
4.3.7 Kompetanser og ferdigheter for håndtering av situasjonen	87
4.3.8 Tanker om prosessen	89
4.4 Prosess som førte til avvikling	91
4.4.1 Forankring av prosessen	91
4.4.2 Steget mot avvikling av arbeidsforholdet	92
4.4.3 Dilemmaer i prosessen omkring avvikling	93
4.4.4 Hvordan ta vare på arbeidstaker i en avviklingsprosess	95
4.4.5 Saklighetskravet	96
4.4.6 Sentrale ferdigheter/egenskaper eller kompetanser leder trenger for å håndtere en slik sak	98
4.4.7 Erfaringer i prosessen	100
4.4.8 Fremtredende lederpraksis i slike situasjoner	101
4.4.9 Situasjonen i etterkant	102
5 Konklusjon	106
5.1 "De gode grepene"	115
5.2 Veien videre	117
Referanser	118
Vedlegg	123

1 Introduksjon

1.1 Tema

Denne masteroppgaven handler om leders utfordringer og kompetanse til å håndtere lærere som ikke fungerer godt nok i sitt oppdrag. Det handler om å veilede lærere til å forbedre sin pedagogiske praksis eventuelt å veilede lærere ut av nåværende arbeid i skolen. Jeg ønsker å belyse dilemmaer og utfordringer som oppstår i denne prosessen. Målet med prosjektet er å beskrive fenomen eller forhold knyttet til nødvendig kompetanse og ferdigheter, samt utfordringer/dilemmaer i forhold til å veilede lærere som ikke strekker til.

1.2 Kontekst

Skolen har gjennom de siste årene blitt utsatt for mye press i form av krav og forventninger. Illusjonen om at vår skole var verdens beste brast gjennom en rekke internasjonale undersøkelser. Dette presset til endring vil nok ikke svekkes, men antagelig øke gjennom at samfunnsutviklingen går stadig raskere. Dette krever en annen logikk i endringen enn vi brukte for noen tiår siden. Denne logikken vil være basert på en læringslogikk eller kvalitetsutviklingsarbeid. Dette betyr at man arbeider med å utvikle kapasiteten slik at man i større grad har mulighet til å møte nye utfordringer på en bedre måte. Fullan (2011) skriver om nødvendigheten av at alle ”drar i samme retning” hvis de formulerte mål for skolen skal bli en realitet. Og at ensidig dyrking av individualistisk tenkning kan gi gevinster på kort sikt, men effektene avtar erfaringsmessig på noe lengre sikt og klarer ikke bringe de formulerte ord og mål over den vanskelige grensen til handling og bærekraftig utvikling. Ensidighet og enfold kan aldri matche den kraft og styrke som ligger i flersidighet og mangfold. Individuell kompetanseutvikling vil alltid være viktig, men aldri tilstrekkelig. Samtidig er det bare gjennom enkeltmennesker man kan jobbe med helheten. Hva som skaper kvalitet i opplæringen, har vi ingen endelig forklaring på, i den forstand at ingen har noen entydig svar på hvordan en skole må drives for at elevene skal ha optimalt læringsutbytte. Det vi vet er at arbeidet med kvalitetsutvikling er komplekst og at det er mange aktører som har betydning for at skolen kan innfri sine intensjoner og målsetninger.

Figuren under synliggjør noe av kompleksiteten på området:

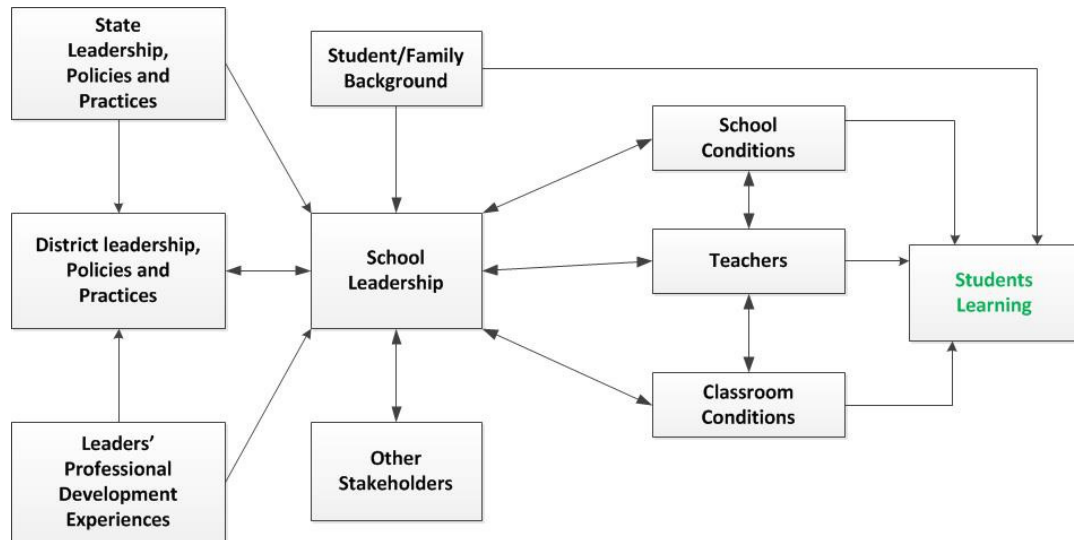


Fig.1 Leadership Influences on Student Learning (Louis et al. 2010).

I følge Fullan (2011) handler mye om kollektiv samarbeidskapasitet. Denne kapasiteten blir en sterk kraft når skoler, skoleeiere, byråkrater og regjering mobiliserer for en felles forbedringskultur individuelt og sammen. I et rent skoleperspektiv omhandler organisasjonskapasitet skolens evne til å samle seg om prioriterte mål, utvikle klima med høye forventninger, frigjøre ubrukte ressurser, utvikle organisasjonen innenfra (ofte med ekstern assistanse) og utvikle et åpent klima der samarbeid og kollegial støtte er normen (Dalin, 2005). Skolen vil stå ovenfor en rekke utfordringer i forhold til å utvikle seg som organisasjon, møte de pedagogiske og samfunnsmessige utfordringene. Disse utfordringene er sammensatte, og mange av de utfordringene vi står ovenfor vil kunne møtes ved å drive en enda bedre profesjonsutvikling. Skoleeiere som bevisst satser på skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling synes å nå lengst i å utvikle skoler med et godt læringsmiljø og gode læringsresultater. I disse økte kravene vil det også være noen som ikke møter disse forventningene på en slik måte at de oppleves som «gode lærere» av elever, foresatte, kollegaer og ledere. Vi vet også at kvaliteten på lærere varierer både innenfor en skole og på tvers av skoler. Å vite at en elevs lærer er helt avgjørende for elevens liv, er å vite at *hver eneste* lærer må være veldig god. En elevs læringsutbytte er leders ansvar, noe som setter

store krav til leder og leders kvalifikasjoner til å håndtere lærere som ikke strekker til. En skoleleder er en person som må tåle å stå i en situasjon med interessenmotsetninger da det vil være motsetningsfylte forventninger og et konstant krysspress. Det setter krav til leders kompetanse og evne til handlekraft. Rektor har både et overordnet ansvar for sine medarbeidere og ansvar for kvaliteten på den opplæringen som gis på egen skole. Dette gir rektor en nøkkelrolle i arbeidet med utviklingen av kvalitet i skolen. Rektor er også den som til syvende og sist må ta stilling til og agere om lærerens arbeidsprestasjoner ikke holder mål.

Profesjonalitet i skoleledelse tillegges stadig større vekt. Dette ser vi i Norge gjennom ulike statlige styringsdokumenter. I 2009 konkluderte blant annet "tidsbruk"-utvalgets leder Kristi Kalle Grøndahl med at "ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole" (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2009-10 ble rapporten fulgt opp gjennom St.meld. nr. 19, *Tid til læring*. Her kan man lese at "god skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø" (Kunnskapsdepartementet, 2009). I St. meld nr. 31, *Kvalitet i skolen*, trekkes også god skoleledelse fram som avgjørende for resultater i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Der formidles en sterk tro på at god skoleledelse er det som skal til for å bedre skolens kvalitet – noe som igjen betyr skoleledere som er trygge på seg selv og som kan stå fram som agenter for endring. I St.meld. 31 påpekes det videre at for å lykkes i lederjobben kreves det blant annet handlekraft, analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt (Kunnskapsdepartementet, 2007). Stortingsmeldingene skisserer at forventningene til norske skoleledere er høye. Blant annet vil større vektlegging på læringsresultater gi rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. En organisasjon med dets ledere vil først og fremst måtte bygge en kapasitet for å være gode pådrivere for den nødvendige profesjonsutviklingen, men må også ha den nødvendige kompetansen til også å veilede noen ut av læreryrket. Tradisjonelt har det ikke vært kultur for i norsk skolesystem å påtale lærernes arbeidsprestasjoner. Vi har heller strekt oss langt for å tilpasse arbeidsoppgaver innenfor skolen eller håndteringen har vært "å la det skure og gå". Professor Jorunn Møller uttaler i *Skolelederen* 3/2013 at det er et problem at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid. Dette har ført til at lærere har fortsatt i yrket sitt uten nødvendig veiledning eller igangsatt og gjennomført prosesser for avvikling av arbeidsforholdet. En konsekvens av dette er at en rekke elever ikke har fått realisert sitt

læringspotensial. Bjørn Eriksen (2010) påpeker at det kun har utviklet seg kultur for å avvikle arbeidsforhold knyttet til lærere når det har vært særdeles kvalifisert situasjon slik som vold, seksuelle tilnærmelser osv.. Tall fra Eriksen (2015) viser at ca. 6 % (1/18) av den norske lærerstaben ikke er kvalifisert for oppdraget. Rune J. Sørensen (2009) hevder at det i offentlig ledelse tendere til en passivitet når medarbeiderne ikke presterer slik som avtalt eller forventet.. Ledere i offentlig sektor, hevder han, har slik en sterkere tendens enn private ledere til passivitet ved svak resultatoppnåelse.

1.3 Leders kvalifikasjoner og lovverk

Mange personalsaker er sammensatte og komplekse. Hvis en leder tar opp mulige kritikkverdige forhold med en ansatt, kan dette resultere i at den ansatte føler seg mobbet eller trakassert. En avviklingsprosess vil ha flere sider som for eksempel menneskelig (både for den som blir veiledet ut og for de som gjennomfører det), samfunnsmessig i forhold til at man ikke går ut i et trykksystem, men får en annen meningsfull jobb som man kan fungere i og ikke minst den lovmessige siden av dette som en arbeidstaker har som ansatt. Leders kvalifikasjoner i form av dialog- og relasjonskompetanse, evne til å skape trygghet og tillit vil være sentrale faktorer i gjennomføringen av en slik prosess.

Rektor har som leder et omfattende regelsett som skal forvaltes. Av lovgivning kan nevnes opplæringsloven, forvaltningsloven, offentlighetsloven, barneloven og arbeidsmiljøloven. I tillegg til lovgivning foreligger det flere forskrifter, tariffavtaler og særavtaler, foruten de personlige arbeidsavtalene for de enkelte lærerne. I tillegg til den omfattende reguleringen kommer den ulovfestede læren om arbeidsgivers styringsrett. Derfor bør enhver skoleleder kjenne innholdet i den rettslige standarden *arbeidsgivers styringsrett*. Videre må rektor kjenne sin plikt til å utøve styringsrett som samfunnet har pålagt enhver rektor innenfor skoleverket – en plikt som må utøves med ”nennsom hånd” og som noen ganger krever at en må gå inn i det ubehagelige (Eriksen, 2013).

Fremgangsmåten i en alminnelig oppsigelsesprosess er lovregulert. For arbeidsgiver er det svært viktig å følge lovens system og frister ved oppsigelse av arbeidstaker. Dersom reglene ikke følges, kan man risikere at oppsigelsen blir kjent ugyldig og/eller at arbeidstaker får tilkjent erstatning for eksempel på grunn av mangelfull saksbehandling fra arbeidsgiver.

Oppsigelse ligger ikke under rektors fullmakter, men han/hun har rett og plikt til å iverksette en prosess hvis en lærer utfører sitt arbeid på en slik måte at arbeidsavtalen ikke blir oppfylt, dvs. hvis vilkårene for oppsigelse etter arbeidsmiljøloven § 15-7, vilkårene for avskjed etter arbeidsmiljøloven § 15-14 eller overgangsreglene fastsatt i opplæringsloven § 16-2 eller i særavtale SFS 2213 er til stedet. Denne retten og plikten omfatter for det første å få klarlagt faktum, foreta rettslig vurdering og starte en eventuell veiledning av den aktuelle læreren, herunder sette inn tiltak. Er tiltakene uten effekt, kan det være aktuelt med advarsel. Rektor har i kraft av sin styringsrett rett til å gi en lærer advarsel som følge av mangelfull arbeidsprestasjon. Dersom dette ikke gir det ønskede resultat, må rektor starte en prosess som har til formål å omplassere læreren eller eventuelt avslutte arbeidsforholdet. Rektor kan ikke i kraft av sin styringsrett velge om prosessen skal iverksettes. Rektor har en plikt til å starte prosessen og må forholde seg til de saksbehandlingsregler som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og forvaltningsloven. Prosessen i forkant av en eventuell avskjedigelse handler om å sette i gang tiltak som kan hjelpe læreren til å bedre sin pedagogiske praksis.

Normalt er det to hensyn som kan stride mot hverandre innenfor arbeidsretten. Det ene er hensynet til arbeidsgiver, og det andre er hensynet til arbeidstaker. I skoleverket er det et tredje hensyn å ta, elevene. En rektor må veie elevens rett til et godt læringsmiljø opp mot lærerens krav om å være i læreryrket. Noen ganger vil hensynet til elevene og lærerne stride mot hverandre. Eksempelvis ønsker elevene best mulig lærere, mens lærerne ønsker et sterkest mulig stillingsvern. Disse hensynene kan stride mot hverandre i det et for sterkt stillingsvern vil medføre at de lærerne som ikke er velfungerende blir værende ansatt i skolen, noe som kan gå ut over elevenes undervisning/læringsutbytte. Lærerne har helt siden 1860 hatt et særskilt sterkt stillingsvern som innebærer at de lærere som har hatt dette vernet, og fortsatt har det, nærmest ikke kan sies opp fra sin stilling som følge av manglende arbeidsprestasjon. Dette særskilte stillingsvernet har lærerorganisasjonene kjempet for å opprettholde – selv om lovgiver har tatt til ordet for at det ikke er noen grunn til å gi lærerne særskilt vern. Gjennom 100 år har lærerorganisasjonene vunnet frem i sin kamp om et særskilt stillingsvern – noe som kan ha gått ut over elevens undervisning (Eriksen, 2013). Det konkrete stillingsvernet går ut på at enkelte lærere tilsatt før 1. august 1999 kan ha uoppsigelige stillinger i samsvar med tidligere grunnskolelov eller rettsvilkårsavtale. Dette betyr at alternativet oppsigelse ikke er aktuelt for denne gruppen. 2/3 av de arbeidstakere i

grunnskolen som hadde et arbeidsforhold under den tidligere lov om grunnskolen (opphevet fra 31.07.99), skal ha uoppsigelige stillinger. Dette er fastslått i opplæringslova som kom i stedet for lov om grunnskolen. Lærere som er ansatt på disse vilkårene, kan ikke sies opp på grunn av arbeidstakerens eget forhold. Arbeidstakerens forhold må være så alvorlige at det er grunnlag for avskjed. Det vil si at arbeidstaker må ha gjort seg skyldig i vesentlig brudd på arbeidsavtalen. Manglende faglig dyktighet, *kan* være oppsigelsesgrunn dersom arbeidstakeren presterer *markert* under det man kan forvente. Manglende faglig dyktighet er imidlertid sjelden en avskjedsgrunn. Den mest vanlige utgangen er at læreren blir i læreryrket, enten i samme skole eller løsningen blir «problemeksport», der aktuelle lærer blir overført til en annen skole internt i kommunen. Det er også en annen utgang, som kan beskrives i at man «tenner» læreren igjen slik som det er beskrevet i A. Hargreaves (2012), ”*Professional Capital*”.

Arbeidsgiver kan med andre ord i likhet med arbeidstakeren avslutte et arbeidsforhold på to ulike måter. Avslutning av arbeidsforholdet kan skje ved oppsigelse eller avskjedigelse. Oppsigelse innebærer at arbeidsforholdet opphører etter en oppsigelsestid, mens avskjed betyr at arbeidsforholdet opphører med umiddelbar virkning. Ved en oppsigelse har arbeidstaker arbeidsplikt og rett til lønn i oppsigelsestiden, mens arbeidsplikt og rett til lønn bortfaller umiddelbart dersom arbeidstakeren får en avskjedigelse. Som skoleleder forvalter du fellesskapets midler. Samfunnet bevilger årlig store økonomiske ressurser for at skolen skal oppnå sine mål. Elever, foreldre, næringsliv og offentlig sektor har klare forventninger om at skolen skal gi den best mulige undervisningen. Samfunnet har på denne bakgrunn gitt skoleledere, som de ansvarlige for skolens undervisning, en stor tillit, men også et stort ansvar.

1. 4 Trinn i en avviklingsprosess

En avviklingsprosess har noen relativt klare faser, og ulike aktører er involverte. Enkelte av dem er lovbestemte. Kravet om betryggende saksbehandling utledes av vilkåret ”*saklig begrunnet*” i arbeidsmiljøloven § 15-7. Kravet om saklig grunn innebærer at lærerne skal ha et trygt stillingsvern, men må også vurderes opp mot hensynet til elevene og samfunnet for øvrig. Det blir dermed en interesse motsetning mellom disse hensynene.

Arbeidsmiljøloven § 15-7 setter krav til at en oppsigelse må være saklig begrunnet for å anses rettmessig. En naturlig forståelse av "saklig begrunnet" tilsier at vilkåret avgrenser mot usaklige forhold. Skjønnnet må ta utgangspunkt i relevante argumenter og ikke gi rom for utenforliggende hensyn. Det er tjenlig å dele saklighetsvurderingene i tre: utenforliggende hensyn, arbeidsgivers saksbehandling og tilstrekkelig grunn. Arbeidsprestasjonen må sees i relasjon til skolens formål som er nedfelt i opplæringsloven § 1-1. Ved avgjørelsen av hvorvidt oppsigelsen er "saklig begrunnet" må en videre ta utgangspunkt i arbeidsavtalen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, jamfør arbeidsmiljøloven § 15-7. Dersom arbeidstakers arbeidsprestasjoner ligger under nivået forutsatt i avtalen, foreligger det avtalebrudd.

Oppsigelsesprosessen må være "balansert og involverende" i forhold til arbeidstaker. Håndtering av faser i oppstarten vil ha betydning for den resterende prosessen. Prinsippet om kontradiksjon er sentralt, herunder at den aktuelle arbeidstaker får tydelige tilbakemeldinger og gis mulighet til å bli hørt med sitt syn.

Jeg vil i det følgende kort skissere ulike trinn i en avviklingsprosess. Dette vil også være til hjelp ved utarbeidelse av intervjuguide til casestudiet, og som et ledd i systematiseringen av innsamlet materialet. Samtidig vil den ivaretar de juridiske betraktningene i en slik sak. Modelleringsprosessen er hentet fra Eriksen (2012), "*Rektors styringsrett*". Trinnene viser at frem til en eventuell oppsigelse har rektor flere forpliktelser overfor aktuelle lærer.

Dette gjelder plikten til:

Trinn 1, veiledning:

Plikten til å veilede er grunnleggende. Fasen kan betegnes som et "omsorgsansvar" der arbeidsgiver har plikt til å gi veiledning med intensjon om å bidra til at aktuelle arbeidstaker blir i stand til å mestre eller ivareta oppgavene tilfredsstillende. Veiledning skal i prinsippet gis inntil det blir konkludert med at aktuelle lærer ikke har forbedrings- eller endringspotensial. Denne fasen bør i følge Eriksen (2012) ha en varighet fra 1- 8 måneder. Dokumentasjon av veiledning og vurdering av effekten er sentralt for at saksbehandlingen skal ivaretas på en betryggende måte. Eksempel på dokumentasjon kan være skriftlig referat

fra møter med den aktuelle arbeidstaker, bevis på gjennomførte tiltak i form av opplæring og tilrettelegging. Arbeidstakers manglende arbeidsprestasjoner må kunne dokumenteres.

Trinn 2, advarsel:

Det er ikke et rettslig krav til at advarsel blir gitt, men advarsel bør gis da arbeidstakeren vil få mulighet til å forstå alvoret og forbedre arbeidsprestasjonene. Advarsel ivaretar dessuten hensynet til forutberegnelighet ved at arbeidstakeren blir gjort oppmerksom på at vedvarende mangelfulle arbeidsprestasjoner kan føre til avvikling av arbeidsforholdet. En gitt advarsel vil også sannsynligvis tale til arbeidsgivers gunst ved vurdering av saksbehandlingen. Advarsel må gjennomføres på riktig vis og prinsippet om kontradiksjon, forvaltningsloven § 16 er vesentlig. Kravet om betryggende saksbehandling der den enkelte har rett til å bli hørt, forsvare seg eller fremlegge sin versjon, må ivaretas. En advarsel skal bare gis en gang på samme sak. Etter 3-4 år mister en advarsel sin verdi.

Trinn 3, tilbud om annen stilling:

Arbeidsgiver er forpliktet til å lete i egen organisasjon med henblikk på å tilby arbeidstakeren en annen stilling. Plikten er ikke absolutt, men gjelder i visse tilfeller. For skolens del kan plikten gjelde hvis ikke en lærer mestrer klasseledelse, evner å samarbeide og lignende, men gjelder ikke ved illojalitet, rus og så videre.

Trinn 4, forhåndsdrøfting:

Plikten til å drøfte oppsigelse/avskjed med arbeidstaker er regulert i arbeidsmiljøloven § 15-1: *Før arbeidsgiver fatter beslutning om oppsigelse, skal spørsmålet så langt det er praktisk mulig drøftes med arbeidstaker og med arbeidstakers tillitsvalgte, med mindre arbeidstaker selv ikke ønsker det.*

Et drøftingsmøte skal avholdes før arbeidsgiveren har tatt en beslutning. Arbeidsgiveren vil ved et slikt møte kunne redegjøre nærmere for sine tanker, som kan gi grunnlag for forståelse hos arbeidstakeren for arbeidsgivers standpunkt. Et slikt møte skaper også rom for at arbeidstaker forstår at det å slutte frivillig er eneste alternativ, noe som for arbeidsgiver er det beste resultat. Et drøftingsmøte vil også ”tvinge” arbeidsgiver til å tenke gjennom om oppsigelse/avskjed er riktig avgjørelse.

Trinn 5, tilbud om å si opp selv:

Det vil være i tråd med god medmenneskelig behandling å tilby arbeidstaker å si opp selv. Belastningen ved å motta oppsigelse og eventuelle senere konsekvenser, både menneskelig og for videre yrkeskarriere, bør ikke undervurderes.

Trinn 6, annen forhandlingsløsning:

Hvis det mot formodning ikke fører til en minnelig ordning, bør rektor forsøke å anvende en ekstern megler for å finne utenomrettslige løsninger. Målet med dette er å skape løsninger som både arbeidsgiver og arbeidstaker kan godta, men også for å begrense kostnader.

Trinn 7, oppsigelse:

Gjeldende formkrav til oppsigelse kommer frem av arbeidsmiljøloven § 15-4, og virkningene av mangelfull form fremkommer av arbeidsmiljøloven § 15-5 og § 17-4 pkt. 3 og 4. En oppsigelse er et enkeltvedtak, jamfør forvaltningsloven § 2, 2. ledd. Dermed kommer også forvaltningslovens bestemmelser til anvendelse. Formkravene er knyttet til skriftlighet, overlevering og innhold. Videre følger det at arbeidstaker kan kreve å få skriftlig begrunnelse for oppsigelsen. Oppsigelsen fra arbeidsgiver skal leveres arbeidstakeren personlig eller sendes som rekommandert brev.

1.5 Offentlig tjenesteytelse og styringslogikk

Kommunene har ansvar for store deler av den offentlige tjenesteytelsen innenfor velferdssektoren, og produksjonen av velferdstjenester utgjør de største oppgavene i en kommune (Bukve, 2012). Tall hentet fra Bukve viser at tre fjerdedeler av de kommunale utgiftene går til omsorg, helsetjenester og utdanning. Herav er 25 % av de kommunale utgiftene knyttet til grunnskole. Oppgavefeltene for grunnskolen er regulert av statlige lover og planer.

Skolen har gjennom tiår utviklet seg fra en ”forvaltningsenhet” til en mer ”forretningsmessig” organisasjon, jamfør New Public Management (NPM) og det blir stilt stadig større krav til resultatoppnåelse med tilhørende rapportering. Bukve sier videre at managementorienteringen innenfor NPM leder frem til en konsernmodell som befinner seg nærmere den hierarkiske forvaltningsmodellen, nærmere bestemt resultatansvarsmodellen. Sentrale trekk ved denne

modellen er bruk av virkemiddel som er kjent fra teorien om målstyring. Overordnede enheter skal formulere mål for den enkelte tjenesteenhet, mens lederne for disse har frihet til å velge virkemiddel for å oppnå målene. Vi kan si at lederne innenfor NPM får større operativ frihet i valg av virkemiddel og til å disponere tildelte ressurser. Overordnet organ konsentrerer seg i hovedsak om mål og resultatkrav i motsetning til detaljstyring av hvordan nå målet.

Skolen er en politisk styrt organisasjon, og igangsetting og gjennomføringen av statlige forskrifter og retningslinjene er overført den lokale skoleeier. Med andre ord er hver enkelt skoleeier ansvarlig for at statlige føringer og at intensjoner blir igangsatt og gjennomført. Dette stiller andre krav til leder enn "rene" forvaltnings- eller administrasjonsoppgaver. Skolen skal være en lærende organisasjon, som stadig skal forbedre praksis basert på forskningsbasert kunnskap og annen analysekunnskap. I oppdraget er det utviklet en rekke verktøy som skal bidra til pedagogisk utvikling, blant annet organisasjonsanalyse, ståstedanalyse, elevundersøkelse, nasjonale prøver og andre kartlegginger. Intensjonen er økt effektivitet og en styrking av kunnskapskompetansen for å imøtekomme velferdsstatens fremtidige utfordringer. Utdanningsdirektoratet (2015) har blant annet uttrykt krav og forventninger til rektor basert på rammeverket for skoleledelse. Ledelse er å ta ansvar for at en oppnår gode resultat, både elevenes læringsutbytte og et godt læringsmiljø. En leder er også ansvarlig for at en oppnår resultatene på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø og at den virksomheten som lederen er ansvarlig for, også er rustet til å oppnå gode resultat i fremtiden. En rektor har derfor et samfunnsoppdrag i tillegg til å sørge for den daglige ledelsen av den enkelte skolen. En leder er per definisjon ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet. Utdanningsdirektoratet (2015) sine forventninger og krav sier videre om lederrollen at det er ønskelig med ledere som har et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse. Det er ønskelig med ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige. De kompetansekravene til en rektor som vi har omtalt her, er å regne som "ideelle fordringer". Ingen enkeltperson kan i praksis være like god på alle områdene, samtidig er det slik at lederrollen rommer alt dette. Ledelse er en helhetsfunksjon og en integrerende funksjon. Lederansvaret er i prinsippet altomfattende. Rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men det

vil være mange som bidrar til dette. Alle ledere bør tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter.

Skolen er en kunnskapsorganisasjon, og det har vist seg at det ofte er vanskeligere å lede kunnskapsorganisasjoner enn andre typer organisasjoner, blant annet fordi kunnskapsmedarbeidere gjerne er selvstendige og uavhengige, kraftfulle, kompetente og først og fremst faglig orienterte. Dette setter store krav til lederen av en skole. Offentlig sektor er kjennetegnet ved å være kompleks, og ledere i det offentlige arbeider for å nå mål som kan være motstridende. Ledere skal ofte balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre. Det dreier seg blant annet om å realisere politiske definerte mål, håndheve lovverket, inkludert implementering av læreplanverket, ta hensyn til brukere, vise åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser, sikre forutsigelige vurderinger, ha godt faglig skjønn, praktisere likebehandling og sørge for kostnadseffektivitet ved bruk av offentlige midler. En leder i offentlig sektor er forpliktet til å oppnå resultater innenfor vedtatte rammer. Videre er det nødvendig at arbeidet blir utført i samsvar med lov og regelverk og sentrale normer, verdier og prinsipper i samfunnet.

1.6 Lederkompetanser i fremtidens skole

I Norges offentlige utredninger, nr. 8, om fremtidens skole (2013) viser Kunnskapsdepartementet til at det er ingen tvil om at fremtidens skoleledere må kunne anvende et bredt kunnskapsgrunnlag. Faktorer i dette er blant annet kunnskap om kjernevirksomheten, om elever og læringsresultater. Utredningen peker på at skolelederen har ansvaret for å følge opp arbeidet i skolen og må derfor ha kompetanse til å utøve faglig veiledning. Skolelederen skal også være tydelig i samspill med nærmiljø, foreldre og media og ha et godt samspill med kompetente medarbeidere. Jorunn Møller uttaler i Skolelederen (2015/6) at en skole i utvikling trenger ledere som både har teoretisk kunnskap og som sørger for at det reflekteres over metodikk og praksis. Hun påpeker at skolen må forholde seg aktivt til resultater av kartlegginger og undersøkelser og sier det er vesentlig at en ikke tolker kvalitet på bakgrunn av et begrenset område, for eksempel bare ut fra nasjonale prøver. Selv om disse kan gi et godt grunnlag for å diskutere hvordan en lykkes i de bestemte fagene, er skolens mandat mye videre. Skolen har et bredt samfunnsmandat, og kvalitetsbegrepet må inkludere alle sider ved skolens virksomhet. Skolelederen må forankre og begrunne sin

praksis i lovverket, og trenger kompetanse innenfor skolejuss og en rekke juridiske emner. Møller trekker også frem økonomi, da en skole disponerer store ressurser og det kreves budsjettdisiplin. En skoleleder trenger ikke nødvendigvis innsikt i økonomifagets verktøyfunksjoner, men må kunne styre pengene slik at en oppnår målrealisering. Denne personen må tåle å stå i en situasjon med interessemotsetninger, da det er motsetningsfylte forventninger og et konstant krysspress. Dette stiller som tidligere nevnt krav til både analysekunnskap og evne til å anvende relevant kunnskap. Samtidig må leder ha kompetanse til å lede endrings- og utviklingsarbeid, med alle de komponenter det innebærer.

Samfunnet bevilger som tidligere nevnt, årlig store økonomiske ressurser for at skolen skal oppnå sine mål. Som skoleleder forvalter du fellesskapets midler og står ansvarlig for elevene sitt læringsutbytte. Elever, foreldre, næringsliv og offentlig sektor har klare forventninger om at skolen skal gi den best mulige undervisningen. Fellesskapets midler skal brukes på best mulig måte, kvalitet for hver krone. Samfunnet har altså gitt skoleledere som de ansvarlige for skolens undervisning, en stor tillit, men også et stort ansvar. Til syvende og sist er det som Bukve (2012) sier at det er i møte mellom tjenesteyter og bruker vi møter ”*sannhetens øyeblikk*”. Det er der innholdet og kvaliteten i tjenesten kommer frem. Det betyr at hver enkelt lærer må være god.

1.7 Oppdraget

Intensjonen og fokus må være ”å få folk til å virke” i oppdraget sitt, men dessverre vil en i enkelte tilfeller ikke oppnå dette og faktum kan beskrives på tre ulike nivå:

- 1) Utvikling/forbedre praksis
- 2) Omstilling
- 3) Avvikling/veilede ut av arbeidsforholdet

Å aktivt gå inn i en slik prosess, krever både integritet, legitimitet, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap. I tillegg stiller det store krav til leders relasjonelle kompetanse og evne til å ivareta aktuelle lærer (omsorgsansvar). Samtidig er det viktig å poengtere at skoleleder har *plikt* til å håndtere slike saker. Lojaliteten må være hos elevene og i mindre grad hos personalet. Dette krever at en noen ganger må gå inn i det ubehagelige.

1.8 Problemstilling

Før en kommer dit hen at et arbeidsforhold må avvikles grunnet manglende arbeidsprestasjoner, er det en rekke stadier. I min undersøkelse vil jeg se på disse stadiene. Målet er å identifisere noen fenomen eller forhold som kan beskrive nødvendig kompetanse og ferdigheter i henhold til aktuelle prosesser samt utfordringer og dilemmaer en kan møte. Dette kan være med å bidra til kunnskap på feltet. Jeg vil i dette prosjektet ikke gå inn på de samfunnsmessige forholdene men ta med meg de juridiske betraktningene.

Problemstilling:

Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eventuelt avvikling av arbeidsforholdet?

1.9 Mangelfulle arbeidsprestasjoner

Advokat Nicolay Skarning og advokatfullmektig Pernille Brusdal (2015) definerer mangelfulle eller dårlige arbeidsprestasjoner som en felles betegnelse for en rekke svakheter ved arbeidstagerens arbeidsytelse: effektivitet, nøyaktighet, overholdelse av tidsfrister, prioritering av arbeidsoppgaver og oppnåelse av satte resultatmål. Også manglende samarbeidsevner kan omtales, da dette kan gå ut over produktiviteten. Ved vurderingen av en lærers arbeidsprestasjoner er det ikke bare faglige kvalifikasjoner som er avgjørende. Bjørn Eriksen (2015), professor i arbeidsrett, beskriver fire grunnleggende personlige egenskaper i læreryrket:

1. Klasseledelse, evner å skape et trygt fysisk og psykisk miljø for elevene
2. Formidlingsevne
3. Samarbeidsevne: -elever, -kollegaer, -ledelsen, - foresatte og samfunnet for øvrig
4. En viss form for lojalitet, innretter seg og er pålitelig

Kunnskapsstatus/tidligere forskning

1.10 Lærerkvalitet og elevprestasjoner

Vi har robuste forskningsfunn på hva som sikrer kvalitet i skolen. Studier på tvers av mange land viser at læreren er den viktigste aktøren. Dernest kommer skolelederen. Det oftest repeterte forskningsfunn innen utdanningsfeltet lyder slik: ”Lærerens kvalitet er den avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte.” Dette funnet ble første gang presentert av landbruksøkonomen William Sanders, som kom med oppsiktsvekkende påstander om effekten av individuell lærerkvalitet på elevprestasjoner. Ved å anvende forskningsfunn basert på verdiøkning – eller forbedrede elevprestasjoner over tid – som tok for seg to tenkte elever i den 50. percentilen, demonstrerte Sanders og Rivers hva som skjer når elev A mottar 3 år med undervisning av en lærer av høy kvalitet (fra de beste 20 prosentene), mens elev B gjennomgår 3 år med en lavt presterende lærer (fra de dårligste 20 prosentene). Ved slutten av de 3 årene er elev As prestasjoner i den 90. percentilen – altså bedre enn 90 prosent av alle elever – mens prestasjonene til elev B er i den 37. percentilen. Den ene eleven har oppnådd markant fremgang mens den andre faktisk har gått bakover – og mellom de to elevene er det nå 53 prosentpoeng som skiller dem (Hargreaves & Fullan, 2014). Undervisningens kvantitet og kvalitet er begge kritiske faktorer for elevenes læringsutbytte. Disse to sidene ved undervisningseffektivitet er beskrevet i konseptet utviklet av utdanningspsykologen David Berliner (1987, 1990). Viviane Robinson (2014, s. 89) oppsummerer det slik: ”Undervisning av høy kvalitet maksimerer tiden som de som skal lære, er engasjert i og lykkes med å oppnå læringsutbytte.”

Valg av tema er både relevant og interessant fenomen å undersøke nærmere, da forskning viser at lavt presterende lærere er et reelt problem og at dette får konsekvenser for en rekke elevers utvikling. Det vil være interessant å se nærmere på potensialet i Norge ved å øke læringstrykket gjennom å skifte bemanning, og hva som kreves av kompetanse og lederegenskaper og ferdigheter hvis en kommer til prosess omkring utvikling, omstilling eventuelt avvikling av et arbeidsforhold. Å ha fokus på lærerkvalitet vil i seg selv ha en positiv effekt for elevenes læringsutbytte.

Lav undervisningskvalitet er et problem og en utfordring det er påkrevet at skoleledere forholder seg aktivt til og agerer i forhold til, jamfør Fullan (2013). Fullan sier videre vedrørende *det moralske formålet*: ”Det moralske formålet fokuserer på å legge listen høyere og utjevne ulikhetene for alle barn og unge i samfunnet.” Noe som betyr at hver eneste lærer må være god for å kunne optimalisere læringsutbyttet for hver enkelt elev. Norge er med i TALIS - undersøkelsen som henter inn informasjon om undervisning og læring fra 23 lands ungdomsskoler. Formålet er å skaffe grunnlagsinformasjon for å kunne profesjonalisere læreryrket og gjøre det mer attraktivt. Respondenter fra undersøkelsen er lærere og skoleledere. Utdanningsdirektoratet skriver om resultater fra undersøkelsen på sin nettside: ”... Lærerne får i liten grad kvalitativ vurdering av sitt pedagogiske arbeid. Skoleledelsen er overveiende av administrativ karakter, og evnen til å ta tak i dårlig undervisning er svakt utviklet.” Dette viser oss at skoleledere også møter forventninger innenfra organisasjonen på felt som kan oppleves som vanskelige. De utfordrer ledere både til å sette en standard for hva som forventes av god undervisning, og på å håndheve standarden i en positiv relasjon med lærerne ved å ta tak i dårlig undervisning (Robinson, 2014).

Som belyst ovenfor har vi omfattende forskning på konsekvenser det har for elevenes læringsutbytte hvis ikke en har kompetente lærere. Derimot er fenomenet håndtering av lavt presterende lærere et underundersøkt område. I forarbeidet til min masteroppgave, har jeg funnet to treff som omhandler valgte tema for undersøkelsen. Det ene er en masteroppgave av Hanne Rud og Elin Stavrum (2011). Den andre er en oppgave fra 2009 med tittelen: *Oppsigelse begrunnet i mangelfulle arbeids- prestasjoner. Kompetansemangel og redusert arbeidsevne på grunn av sykdom.*

Anerkjente fagpersoner som professor Jorunn Møller og Bjørn Eriksen med doktorgrad i arbeidsrett har begge uttalt at de ikke kjenner til at lærere er avsatt på grunn av manglende pedagogisk kompetanse og at det er en ukultur i norsk skole for ikke å avvikle ansettelsesforhold der læreren ikke presterer i henhold til de minstekrav som bør gjelde for en lærer (Eriksen, 2010). Dette er støttet Jorunn Møller i en artikkel i Skolelederen der hun skriver at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid (Skolelederen, 3/2013).

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Presentasjon av teoretiske perspektiv

Teorigrunnlaget for denne undersøkelsen bygger på Viviane Robinson (2014) sitt teoretiske perspektiv om elevsentrert ledelse. Hennes forskning, en metastudie, baserer seg på tidligere forskning der hun *kun* presenterer ferdigheter/dimensjoner det er forsket på tidligere og som det dermed finnes vitenskapelig belegg for. Robinson mener det er flere forhold enn de hun i sin forskning har belyst som er viktig, men som ikke er tatt med, da hun ikke har funnet forskningmessig belegg for dem. Grunnen til at Viviane Robinson er aktuell i min undersøkelse, er at min problemstilling omhandler ledelse og *hva* leder gjør og *hvordan* en gjør det i personalsaker som vedkommer lavtpresterende lærere. Problemstillingen etterspør hvordan leder håndterer ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eventuelt avvikling av et arbeidsforhold. En slik sak kan ha flere utganger, og noen ganger er utfallet bestemt på forhånd. Da er det måten en gjør det på som er avgjørende. Sentralt i undersøkelsen vil være fokus på utvikling og dette poenget er sentralt i Robinson sin forskning. I følge Robinsons (2014) handler det om instruksjonelt lederskap som utøver pedagogisk ledelse. Som supplerende teori og for å ivareta andre dimensjoner som ikke Robinson beskriver, har jeg valgt å trekke inn Jan Spurkeland (2005) sin praksisteori om relasjonsledelse. Vi vil se en del likhetstrekk mellom Robinson og Spurkelands tilnærming, men det vil også fremkomme noen klare forskjeller. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i besvarelsen.

Viviane Robinson sin tankegang kan knyttes til generell ledelsesteori om "thick" ledelse:

Thick management mean getting deeply inside a business, coming to know it's needs and its processes and its people well enough to weld them all together into a smoothly functioning entity that serves its marked with care and understanding. (Mintzberg 1989, s.154).

Forskningen innen ledelse generelt (Mintzberg, 2009) og innen skoleledelse spesielt, ser ut til å dreie fokuset mer mot forståelse av ledelsespraksis. Robinson plasserer seg selv innenfor distribuert ledelse hvor ledelse er naturlig distribuert. Med dette mener hun at ledelse utøves i

sin natur og ikke bare av dem som har formell autoritet over andre. Man kan også lede ut fra ekspertise, ideer og personlighet eller karaktertrekk og i prinsippet er disse kildene til innflytelse åpne for alle og enhver (Robinson, 2014). Forskningen til Viviane Robinson (2014), *Elevsentrert ledelse* har inspirert meg i arbeidet med temaet. Robinson har belyst hvilke faktorer som påvirker elevenes læring. Sentrale funn i hennes forskning er å sikre lærernes kvalitet og lede lærernes læring og utvikling. Robinson skisserer at ledelse som påvirker elevresultater dreier seg om noe mer enn gode relasjonelle forhold og en innovativ praksis. Hun sier at nytenkning og endring ikke har noen verdi i seg selv og at en ny praksis til og med kan medføre at det blir verre for elevene. Videre sier Robinson (2014) at det som må stå i fokus er å se på hva lederne trenger for å få til en ny praksis som har større påvirkning på elevresultatene. Fokus på skoleledelse må skiftes fra lederstiler til lederpraksiser. Hennes tilnærming og kategorisering av kompetanser/ferdigheter og dimensjoner mener jeg vil ivareta og kaste lys over prosessen jeg ønsker å finne mer ut av. Jeg vil benytte teorien til å analysere og tolke/drøfte innsamlede data. Hennes metaanalyse sier noe både om grunnleggende kompetanser og ferdigheter en skoleleder bør inneha, samtidig som den sier noe om dimensjoner det er viktig å prioritere for å lykkes i arbeidet mot et størst mulig læringsutbytte hos elevene. Jeg vil i min undersøkelse knytte datainnsamling og analyse til utvalgte avhengige variabler i relasjon til min problemstilling. Min avhengige variabel er veiledning eller utslusing av lærere som ikke strekker til.

Viviane Robinson skiller i sin forskning mellom to ledelsespraksiser: *transformasjonell og instruksjonelt lederskap* (Robinson, 2014). Den *transformasjonelle* leder, også kalt administrativ leder, beskrives som en anvendelig leder som kan brukes overalt og som kjennetegner en leder som bygger sin praksis på administrasjon, kollegialitet og motiverende tiltak. Den *instruksjonelle* leder (*instructional*) er en leder som har grundig kunnskap om kjernevirksomheten. En slik leder utøver pedagogisk ledelse, og det kreves spesifikk kunnskap i skolefaglige oppgaver. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson, 2014). Den *instruksjonelle* lederpraksisen anser jeg som den lederpraksisen som nåtidens skole etterspør og som forutsettes for å lykkes med å nå samfunnets intensjoner og målsetninger for

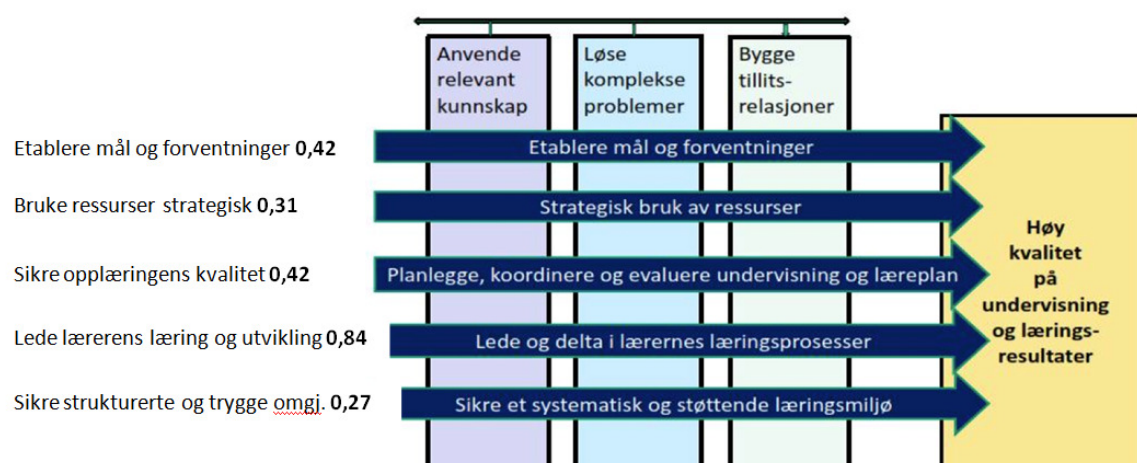
skolen. Det vil derfor være interessant og gå nærmere inn på hva Robinson legger i dette begrepet.

Robinson, Lloyd og Rowe presenterte i 2008 en metaanalyse av forskning som viser i hvor stor grad skoleledelse har en direkte og en indirekte effekt på elevenes læringsresultater. Robinson og hennes kollegaer konkluderte med at effekten av skoleledelse som defineres inn under teorier om Instructional Leadership var tre til fire ganger høyere enn transformasjonsledelse, målt opp mot elevens resultater. En annen metaanalyse identifiserte at det er en relativ effekt av fem lederdimensjoner i Instructional Leadership. På grunnlag av disse to metastudiene fant forskerne at jo mer skolelederne fokuserte på relasjoner og oppgavene knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større ble skolelederens innflytelse på elevenes resultater (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Professor Viviane Robinson skriver i boken *Elevsentrert ledelse* (2014) om nødvendigheten av å profesjonalisere skoleledelsen for derigjennom å profesjonalisere læreryrket. Dette mener jeg er kjernen i mitt forskningsspørsmål. Teorien er basert på forskning om skoleledelsens betydning for elevenes læringsresultater. Robinson understreker videre at rektors rolle har endret seg de siste årene. Rollen har endret seg fra en forventning om at rektor skulle være en effektiv administrator, som så til at retningslinjene ble fulgt, tok i vare gode foreldre-relasjoner, eiendom, finansiering og elevdisiplin til en forventning om at skolelederne kan samarbeide positivt med lærerne sine for å forbedre undervisningen (Robinson, 2014). Dette synet samsvarer med det blant annet Bukve (2012) formidler om managementorienteringen innenfor New Public Management.

Robinson (2014) definerer elevsentrert ledelse som en ledelse som gjør en positiv forskjell i forhold til alle typer elevutbytte: læringsutbytte, kulturell utvikling og sosial utjevning. Det dreier seg om så mye mer enn godt administrerte skoler og elever som oppfører seg fint. Det dreier seg om mer enn gode relasjonelle forhold og en innovativ praksis. Dimensjoner og strategier i elevsentrert ledelse er *hva* og *hvordan*. Elevsentrert ledelse handler om *hva* man skal gjøre og *hvordan* man skal gjøre det, der det ikke er et enten eller, men et både og. De ulike dimensjonene har ulik påvirkning på elevenes læringsresultater.

Viviane Robinson (2014) presenterer sentrale kompetanser eller ferdigheter som ledere trenger for å kunne utøve disse praksisene med sikkerhet; anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Hun identifiserer videre fem ledelsesdimensjoner som synes å ha en effekt på elevenes læringsutbytte og resultater. Alle disse dimensjonene identifiseres innenfor *instruksjonell* pedagogisk ledelse. De fem ledelsesdimensjonene er: å etablere mål og ha høye forventninger, strategisk bruk av ressurser, planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum, å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, og å sikre orden og trygge omgivelser.



Det statistiske målet for effektstørrelse viser den gjennomsnittlige påvirkningen på elevresultater fra denne ledelsesdimensjonen, etter utregning basert på funn i grunnlagsundersøkelsene (se Robinson, Lloyd og Rowe, 2008 for flere detaljer).

Fig.2 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014).

Hver av dimensjonenes gjennomsnittlige påvirkning på elevresultater representeres av det statistiske målet for effektstørrelse. Selv om det ikke finnes fastsatte regler for hvordan man skal tolke effektstørrelsen i forskning på utdanning, anses som oftest en effekt på 0.20 som liten, 0.40 som moderat og 0.60 og over som stor (Hattie, 2009).

2.2 Hva sier de fem ledelsesdimensjonene til Viviane Robinson?

Dimensjon 1, Etablere mål og forventninger, 0.42:

Om pedagogisk ledelsespraksis 1, *å etablere mål og ha høye forventninger*. Robinson legger vekt på at det er viktig å sette seg målbare og læringsrelaterte mål. Målene må relateres til det elevene trenger å lære og må således basere seg på en analyse av behovene. Målene må kommuniseres til alle parter, og de må fange relasjonen mellom oppdrag og verdier. De skal sette fokus. Spesifikke mål gjør det også enklere med tilbakemeldinger. Å sette mål handler om å komme fra nå-tilstanden til en ønsket tilstand. Det er viktig å ha oversikt over hvilken kompetanse personalet har. Har skolen tilstrekkelig kompetanse innenfor målområdet, bør en sette mål knyttet til prestasjoner og utførelse. Har en ikke tilstrekkelig kapasitet, må en i stedet sette læringsmål.

Dimensjon 2, bruke ressurser strategisk, 0.31:

Om pedagogisk ledelsespraksis 2, *strategisk bruk av ressurser* har i følge Robinson indirekte og moderat effekt på elevenes resultater. Hvis skolen har satt seg klare mål, kan lederen være strategisk i ressursbruken. Lederen mobiliserer relevant ekspertise, ekstern eller intern, for å støtte opp om å nå målene. Det gir et godt utgangspunkt for å fortelle hva som prioriteres og hvorfor. En leder må kunne sortere og stille spørsmål om hvilken praksis som best løser problemområdene en har pekt ut, og unngå å hoppe på alle ”gode ideer”. Strategisk tenkning og strategisk bruk av ressurser henger sammen. Det blir synlig at det styres mot de prioriterte målene gjennom hvordan ledelsen disponerer kompetanse, tidsressurser, organiseringsmåter, midler til bl.a. personell, læremidler og kompetanseutvikling.

Dimensjon 3, sikre opplæringens kvalitet, 0.42:

Om pedagogisk ledelsespraksis 3, *planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum* har i følge Robinson sterk effekt på elevenes utbytte. Kvaliteten på undervisningen er den største årsaken til variasjonen i læringsutbytte. Hun mener skolen må identifisere lærere som gjør en dårlig jobb og sette inn effektiv støtte. Skolen må ha klare standarder for

god kvalitet i undervisningen. Lederen må i tillegg evaluere kvaliteten og legge til rette for en god utvikling.

Dimensjon 4, lede lærernes læring og utvikling, 0,84:

Om pedagogisk ledelsespraksis 4, å *fremme og delta i lærernes læring og utvikling*. Det er denne dimensjonen som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Det handler om ledelse som ikke bare legger til rette for lærernes læring, men der lederen(e) selv deltar i personalets formelle og uformelle læring. Dette har stor symbolsk betydning. Lederen deltar i og fremmer diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer og er også selv en modell når det gjelder læring. Ledere som utøver denne type praksis blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd, de er både tilgjengelige og har en faglig tyngde. De vet hva slags tilbakemelding og hjelp lærerne trenger.

Dimensjon 5, sikre strukturerte og trygge omgivelser, 0,27:

Om pedagogisk ledelsespraksis 5, å *sikre orden og trygge omgivelser*. Denne dimensjonen gir et fundament for de andre dimensjonene. Den beskriver ledelse som sikrer at lærerne kan fokusere på undervisning og elevene på læring. Lærerne skjermes i større grad for ytre press. Det skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner. Det er rask respons og klare rutiner på behandling av personalkonflikter. Det at lærerne etablerer en personlig relasjon til elevene, øker elevenes tilhørighetsfølelse. Det hjelper også om lærerne kjenner elevenes kulturelle rammer og kan knytte abstrakte, akademiske ideer til elevenes liv slik at undervisningen er relevant for dem.

For å finne svar på valgte problemstilling, er det legitimt å gjøre et utvalg av begrep og variabler fra aktuell teori som er relevante for min problemstilling: «Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eller eventuell avvikling av arbeidsforholdet?» Min avhengige variabel er veiledning og utslusing av lærere som ikke strekker til. Sentrale variabler hentet fra Robinson sin teori vil være hennes beskrivelse av ferdighetene som trengs for å ivareta de fem dimensjonene. Dette vil blant annet gjelde ferdigheter til å *løse komplekse problemer og*

bygge tillitsrelasjoner. Utvalgte dimensjoner er å sikre opplæringens kvalitet og lede lærernes utvikling.

2.3 Hvilke kompetanser må effektive skoleledere inneha

Her kan det naturligvis utarbeides lange og urealistiske lister. Robinson har stilt spørsmålet: Hva er viktig for ledere som skal bruke de fem dimensjonene om elevsentrert ledelse i sin egen kontekst. Hun har kommet fram til tre viktige kompetanser: Det å kunne anvende relevant kunnskap, forholde seg til og løse komplekse problemstillinger og bygge relasjonell tillit.

Om å kunne anvende relevant kunnskap kreves som tidligere påpekt, en direkte involvering fra leder/ledelsen i forbedring av undervisning og læring. Lederen må ha tilgang på oppdatert forskningskunnskap om hvordan elever lærer og hvilken undervisning som fremmer læring i forskjellige klasseromskontekster. De må kunne anvende denne kunnskapen for eksempel når de skal evaluere lærere og utnytte ressursene på best mulig måte.

Den andre ferdigheten som er nødvendig i elevsentrert ledelse er ferdighet til *å løse komplekse problemstillinger*. Det å ha gode ideer er verdifullt for en elevsentrert ledelsespraksis, men det er enda viktigere å kunne omsette ideer til praksis. Å ha forestillinger om utvikling har ingen effekt hvis en ikke kan omsette dette i praktisk handling i en kontekst. Hvordan skal endringer implementeres? Hvilke forhold må legges til rette for at ideene skal virke i praksis? Det å identifisere og legge til rette for slike forhold er en problemløsningsprosess. Kompleks problemløsning krever at en identifiserer hvilke krav en skal stille til løsningen og at en modifierer og integrerer tiltaket på en måte som gjør at en når målet som er satt. De dyktige lederne vil nøye planlegge en prosess hvor problemløsningen skjer i et samarbeidende fellesskap. Løsninger knyttes opp mot skolens mål og verdier. Disse lederne vil åpent legge frem sine synspunkter, uten at dette er ment å begrense andre. Agenda og møteplan legges åpent fram, og det legges vekt på at prosessen ikke skal preges av negativitet og frustrasjoner.

Den tredje ferdigheten er *å bygge den typen tillit som er viktig* for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med forbedring av undervisning og læring. De verdiene og ferdighetene

som er grunnlag for å bygge tillit, sørger for et etisk fundament i alle de fem ledelsesdimensjonene. Hvis det er relasjonell tillit på en skole, innebærer det at det er i orden å diskutere følelser, bekymringer og frustrasjoner med lederen. Personalet stoler på lederen og det som blir sagt. Det er en leder som bryr seg om personalets velferd og som respekterer sine ansatte. Det er også en leder som setter elevene sine behov foran de voksnes personlig interesser. Skoleledere bygger tillit gjennom å modellere og forvente de kvaliteter som tillit bygger på. Respekt er som nevnt én komponent i tillitsdimensjonen, da verdsetter du andres ideer. Personlig omtanke er en annen. Du bryr deg om både den personlige og profesjonelle siden hos dine medarbeidere. Kompetanse er et annet viktig grunnlag for tillit. Det å arbeide med å forbedre undervisningen, krever ledere på alle nivå som adresserer dårlige prestasjoner. Dårlige prestasjoner hemmer en felles innsats. Folk er avhengige av hverandre for å lykkes i undervisningsarbeidet, og da blir de opptatt av kompetanse. Ledere som er konfliktsky eller som bidrar til å eskalere konflikter, vil trolig ikke kunne håndtere kompetansespørsmål på en passende og effektiv måte.

Integritet er den fjerde faktoren som Robinson trekker fram. Holder du ord, praktiserer du det du prediker ("*walk the talk*"). Du må takle vanskelige konflikter på en prinsipiell, rettferdig og upartisk måte.

Den presenterte teorien baserer seg på en utøvende pedagogisk ledelse "fra ord til handling". I min forskning vil Viviane Robinson sin kategorisering av dimensjoner og kompetanser være sentral ved utarbeidelse av intervjuguide, strukturering av funn og analyse av innsamlet empiri.

I det følgende vil jeg presentere Spurkeland (2005) sin teori om relasjonsledelse. Spurkelands teori bygger på en noe annen tenkning enn den Robinson (2014) presenterer. Det vil være interessant å belyse noen av hans tanker som et supplement til Robinson sitt perspektiv ved innsamling av data og analyse av funn. Spurkeland er opptatt av komponentene i relasjonsledelse, og hans inndeling kan være nyttig i arbeidet der jeg skal studere hvordan leder håndterer ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eller eventuell avvikling av arbeidsforholdet. Dersom en skal veilede, må relasjonell tillit være utgangspunkt for samtalen.

2.4 Relasjonsledelse

Spurkeland (2005) fokuserer på den menneskelige biten av ledelse, og teorien defineres som en menneskeorientert ledelsesteori som bygger på et humanistisk menneskesyn. Ifølge Spurkeland handler det om å påvirke medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og dialog. Spurkeland hevder at å investere i relasjoner til sine medarbeidere danner selve grunnlaget for naturlig påvirkning. Ledelse er å oppnå målsatte resultater *sammen med* og ikke *gjennom* folk som det ofte kan omtales andre. Spurkeland hevder i sin bok *Relasjonskompetanse* (2005) at relasjonsledelse er en norsk lederstil som bygger på tillit, likeverd og samarbeid og det er mindre statusforskjell mellom leder og medarbeider. De tillitsvalgte har betydningsfull innflytelse i organisasjonen da arbeidsmiljøloven og norsk lovverk sikrer medvirkning og involvering. Spurkeland (2005) sier at ved å praktisere relasjonsledelse vil en bedre kunne se og ta i bruk medarbeiderne sitt fulle potensial. En dyktiggjør og ansvarliggjør de ansatte og derigjennom frigjør kreativitet og endringsvilje. Han sier videre at relasjonsledelse bygger på naturlig autoritet og ikke kunstig autoritet. Spurkeland beskriver det som å lede med hjerte, lede med emosjoner, med glede og om å være glad i folk. Relasjonsledelse er ikke å se mennesker som produsenter, men som hele mennesker. Ledere med bare intellektuelt utgangspunkt vil ifølge Spurkeland sjelden lykkes fullt ut. Han sier det er den emosjonelle leder med emosjonell kapasitet som når lengst i ledelse. Å lede gjennom relasjoner er å flytte seg fra posisjon til relasjon. Spurkeland (2005) fremmer at mennesker trenger tilpasset ledelse som bygger på kjennskap og kunnskap til enkeltindividet både ferdighetsmessig og psykologisk, og at god tilpasset ledelse er å levere akkurat det individet trenger. Han trekker frem to sentrale spørsmål enhver leder bør stille seg for å klare å imøtekomme dette: - *Hva trenger du av ledelse for å bli god?* - *Hva trenger du absolutt ikke av ledelse (hemmer utvikling)?* Spurkeland (2005) påpeker at det ideelle er ulik ledelse til ulike mennesker, at leder treffer den enkelte der den enkelte har behov. Videre sier han at en forutsetning for å utøve relasjonsledelse er at leder har relasjonskompetanse. Spurkeland definerer relasjonskompetanse slik: ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005). Han har utviklet et verktøy, såkalt raderhjulet som måler 14 dimensjoner av det han kaller relasjonskompetanse. Alle enkeltdimensjoner i verktøyet inneholder en nærhetsfaktor som forteller noe om lederens evne til å oppnå kontakt og skape personlige relasjoner i retning av sympati og vennskap. De 14 punktene i radarhjulet gir en oversikt over hvilke ferdigheter en

leder må beherske. Samlet sett ivaretar relasjonskompetanse kommunikasjonsferdigheter, lederholdninger, emosjonell kompetanse, coachende lederstil, konflikthåndtering og utvikling av medarbeidere.

2.4.1 Raderhjul for relasjonskompetanse

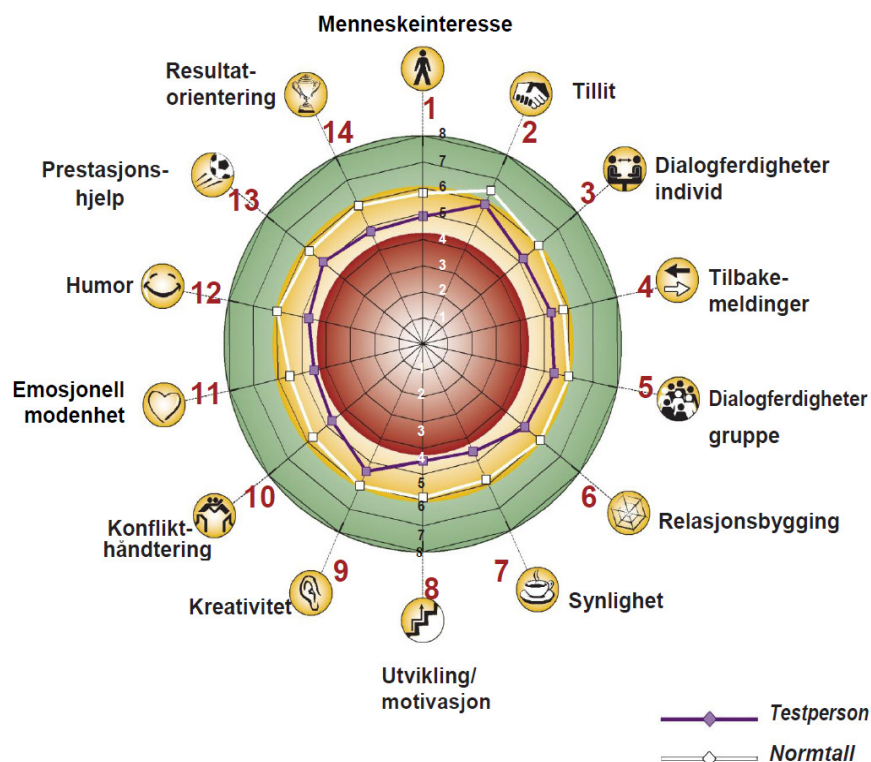


Fig. 2 Raderbildet som viser måleinstrumentene for relasjonskompetanse

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på noen av dimensjonene jeg mener kan være aktuell i relasjon til min problemstilling og som kan komplimentere Robinson sitt perspektiv. Jeg har i tillegg likevel valgt å utdype Spurkeland (2005) sin beskrivelse av tillitsdimensjonen, da den både ifølge han og Robinson er selve bærebjelken i alle relasjoner.

2.4.2 Tillit

Spurkeland beskriver tillit som en følelse som utvikler seg gjennom interpersonlige erfaringer og som bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger. Tillit gir grunnlag for forutsigbarhet og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger. Tillit er alltid i bevegelse, derfor trenger den konstant bekreftelse og næring. Det er denne dimensjonen som styrer om leder er i stand til å påvirke sine medarbeidere. Årsaken til at tillit er så viktig, tilskrives vår demokratiske lederstil. Vår demokratiske kultur krever at leder ikke kan flyte på autoritet. Derfor er det ikke posisjon, men relasjon som har betydning for ledelse. Relasjonsledelse har et menneskesyn som innebærer at hvis du gir et menneske tillit, så får du tillit tilbake. Demokratisk ledelse er ikke bygget på ledere som har posisjoner og bare gir ordre til medarbeidere om hvilke arbeidsoppgaver de skal utføre. Siden tillit er bærebjelken i relasjonen, er dette en sårbar dimensjon. Hvis tilliten brytes, vil det være vanskelig å gjenopprette. Derfor er denne dimensjonen så avhengig av at begge parter ønsker å opprettholde den gode relasjonen.

Spurkeland har foretatt følgende inndeling av begrepet tillit:

- Integritet: Samsvar mellom tale og handling
- Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap
- Konsistens: Forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
- Lojalitet: Villighet til å stille opp for en annen person og støtte denne
- Åpenhet: Ærlig og sannhetstro opptreden

Inndelingen av presenterte dimensjon og dimensjonen emosjonell modenhet som vil bli beskrevet i det følgende kan begge være interessante og spørre ut i fra og vil påvirke oppbygningen av intervjuguiden. Det som gjør dimensjonen emosjonell modenhet interessant er at den utdyper det psykologiske aspektet en leder trenger for å komme hver enkelte medarbeider i møte. Spurkeland sin tilnærming her kan være nyttig i det senere analysearbeidet avhengig av funn. Det handler om å ha evne og kunnskap til å sette seg inn i andres ståsted, så vel som bevissthet omkring egne følelser og effekten dette kan ha i dialogen. Altså *hvordan* en opptrer i dialogen med sine medarbeidere. Tør en vise emosjoner i denne sammenheng? Det er leders evne til å identifisere, håndtere og bruke følelser både hos

seg selv og andre samt kompetanse i å fremstå troverdig, forutsigbart og justere seg selv inn på den andres emosjonelle nivå, såkalt emosjonell kalibrering.

2.4.3 Emosjonell modenhet

Emosjonell modenhet handler om kunnskap og evne til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv og hos andre. Det vil innebære evne til å tolke, bruke og forstå meningen med det mangfold av verbale og ikke-verbale signaler som sendes og mottas mellom de samhandlende parter. Like viktig er det at leder aktivt undersøker hvilken effekt en selv har på dem man samhandler med. Mennesker som mestrer dette på en god måte vil ifølge Spurkeland (2005) ha betydelige fortrinn for å oppnå aksept og anerkjennelse hos dem man samhandler med. Emosjonell modenhet er trolig den mest utslagsgivende kompetansen i hele radarhjulet. Erfaring viser at en leders emosjonelle kompetanse og intelligens er avgjørende for suksess i arbeidslivet (Goleman, 2002). Emosjonell modenhet kommer til uttrykk i de fleste av de andre 13 dimensjonene i radarhjulet. En dialog vil alltid ha en emosjonell komponent, og en tilbakemelding kan være full av empati. Ledere som håndterer det emosjonelle i møte med menneskene de skal hjelpe, vil bli mer troverdige og forutsigbare. Følelser er vår sterkeste og mest ekte form for kommunikasjon. Derfor vil den emosjonelle profesjonaliteten gjøre at omgivelsene ser og skjønner bedre. Det er uprofesjonelt å ikke vise følelser i situasjoner som inviterer til glede, tårer og empati (Spurkeland, 2005). Spurkeland hevder videre at en leder uten emosjonell basis mister grepet på ledelse. De blir juridiske og administrative ledere, moralsk er de avsatt og uten kraft (Spurkeland, 2005, s. 242). Spurkeland beskriver *emosjonell kalibrering* som en ferdighet innen emosjonell modenhet. Det går ut på å finne tonen, justere seg og stille seg inn på folks emosjonelle nivå.

Før jeg videre vil komme inn på likheter og ulikheter mellom perspektivene til Robinson og Spurkeland, vil jeg kort presentere to sentrale retninger innen ledelsesforskning. Dette vil sammen med de presenterte teorier, danne grunnlag for et bredere perspektiv når jeg skal identifisere eventuelle likheter og forskjeller mellom den transformasjonelle/ relasjonsorienterte lederpraksisen og den instruksjonelle lederpraksisen. Ledelse handler om makt og innflytelse, men også om omsorg og god kommunikasjon. Historisk har ulike aspekter ved ledelse blitt fremhevet. Lederteorier har i økende grad lagt vekt på lederens rolle

som inspirator i organisasjonen fordi relasjonen mellom leder og medarbeider er så viktig for å realisere organisasjonens målsetting.

2.5 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en gren innen moderne ledelsesteorier og er en ledelsesteori som ble lansert av Burns i 1978. Teorien om transformasjonsledelse har fokus på hva som er gode lederegenskaper (trekk) og hva lederne gjør (atferd). Transformasjonsledelse handler likevel om mer enn støttende lederskap. Den handler om at ledelsen er sentral og synlig og inspirerer til å strekke seg mot svært høye mål, samtidig som den ansattes behov settes i sentrum.

Ledelsesteorier som betoner inspirerende ledelse, er blitt stadig mer populære i organisasjonspsykologisk forskning de siste tiårene. Lederen har utstråling og virker som en god rollemodell, lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær, lederen oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt og lederen viser omtanke for hvert individs individuelle behov. Transformasjonsledelse innebærer at lederen er en karismatisk rollemodell som motiverer og inspirerer, viser omtanke og er åpen for andres synspunkt for nødvendig endring. Teorien om transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og blir karakterisert ved fire sentrale dimensjoner (såkalt de 4-I'er) en leder må beherske og kontinuerlig jobbe med for å bli en god leder. Disse fire dimensjonene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Suksessen til en transformasjonsleder er ikke avhengig av hvor dyktig han/hun er innenfor en av disse fire dimensjonene, men av summen av innsatsen innenfor alle de fire dimensjonene.

4 I'er:

Idealisert innflytelse/karisma: Denne dimensjonen innebærer at lederen virker som en inspirerende rollemodell og vekker stolthet, tro og håp hos ansatte ved aktivt å takle problemer og utrykke selvsikkerhet og utfordre tingenes tilstand.

Inspirerende motivasjon: Lederen inspirerer de ansatte til å akseptere og strekke seg mot utfordrende mål og en visjon for fremtiden.

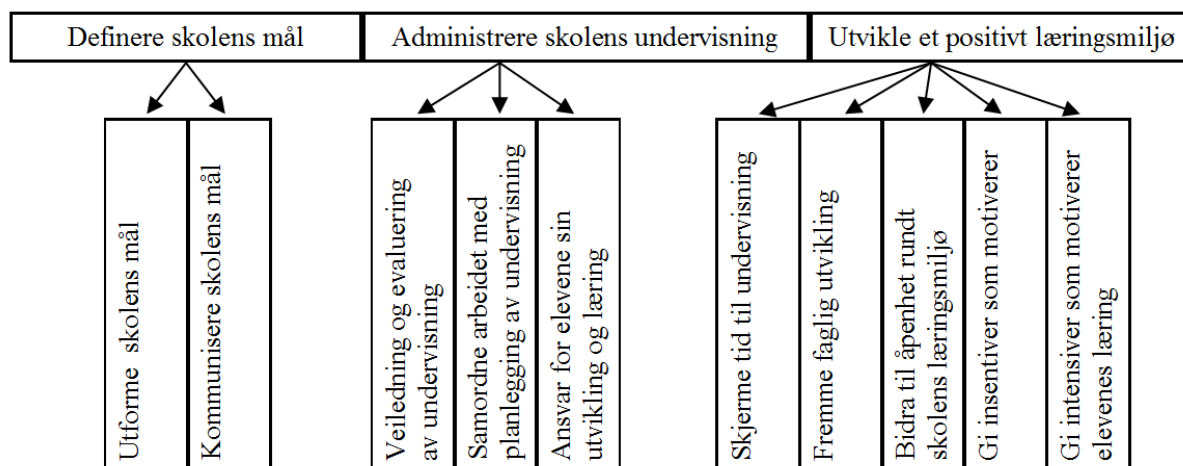
Individuell omtanke: Lederen viser personlig respekt for ansatte ved å gi dem spesiell oppmerksomhet og se den enkeltes behov.

Intellektuell stimulering: Lederen formulerer nye ideer som gir ansatte mulighet til å tenke over vanlig praksis og tankemåte.

Forskjellen mellom transformasjonsledelse og transaksjonsledelse kan sammenfattes i en setning: Transformasjonsledelse handler om å gjøre de rette tingene, i motsetning til transaksjonsledelse som består i å gjøre ting riktig. Transformasjonsledelse kan også sees på som motpolen til ”passiv unngående ledelse”, også kalt ”*laissez faire ledelse*” eller ”*la det skure og gå ledelse*”.

2.6 Instructional leadership

Instructional Leadership kan oversettes med *undervisningsledelse* (Moos, 2006). Jeg vil her redegjøre for teorien om Instructional Leadership med utgangspunkt i hvordan den er beskrevet av Postholm med flere (2012) i boken *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Hallinger & Murphy (1985) har utviklet en figur for å synliggjøre *Instructional Leadership*:



Figur 3. *Instructional Management Framework* (Hallinger & Murphy, 1985, her hentet fra Postholm 2012 s. 53)

Ovennevnte modell kalles *Instructional Leadership* og er en ledelsesmodell for å skape effektive skoler. Effektive skoler bidrar til å skape et faglig ”trykk” gjennom å utvikle høye mål og forventninger overfor elever og lærere. Hallinger og Murphy (1985), hevder at ”*Instructionally Effective Schools*” utvikler en kultur for kontinuerlige forbedringer der bruk av insentiver er i tråd med formål og praksis. Intensjonen med denne modellen er å utvikle verdier og praksiser som skaper et klima og en støtte til kontinuerlig forbedring av

undervisning og læring (Engvik, 2012, s.54). Modellen opererer med tre dimensjoner ved rektorrollen. Den første dimensjon handler om å definere skolens visjoner, og leders funksjon er å utforme skolens mål og kommunisere definerte mål slik at de er kjent i organisasjonen og implementert i skolens praksis. Den andre dimensjonen handler om å administrere skolens undervisning gjennom koordinering og oppfølging/kontroll av skolens/lærernes undervisning. Den beskrives gjennom tre ledelsesfunksjoner: å veilede og evaluere undervisningen, å samordne arbeidet med planlegging av undervisning og ta ansvar for elevenes læring og utvikling. For å imøtekomme disse tre nevnte funksjonene kreves det at rektor har pedagogisk kompetanse og en forpliktelse til å utvikle skolen. Den tredje dimensjonen i *Instructional Leadership* er å utvikle et positivt læringsmiljø. Den tredje dimensjonen inneholder fem ledelsesfunksjoner; å skjerme tid til undervisning, å fremme faglig utvikling, å bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, å gi insentiver som motiverer lærernes undervisning og å gi insentiver som motiverer elevenes læring. Oppsummert kan en si at rektor har en nøkkelrolle for å kunne lykkes med endringer/ forbedringsarbeid i skolen. Rektorer må være målrettede og kunne definere en klar retning for skolen. Rektor må være engasjert i, og følge opp, både undervisning, læring og resultater.

2.7 I møte mellom Robinson og Spurkeland sine ledelsesteorier

Ledelsesfilosofien til Robinson og Spurkeland har begge sterke røtter innen den transformasjonelle ledelsestenkningen som bygger på et humanistisk menneskesyn. De fokuserer begge på den relasjonelle dimensjonen som fundamentet for å lykkes med å nå organisasjonens målsetning. Den relasjonelle dimensjonen identifiseres gjennom ferdigheter en leder må ha i sin utøvende rolle/praksis som leder. Det handler om å vite *hva* man skal gjøre og *hvordan* man skal gjøre det. Dette fokuset på ledelsespraksis flytter ledelsesbegrepet vekk fra kategoriseringen av ledere i ledertyper, til en mer fleksibel og et inkluderende fokus på å identifisere effektene av ledelsespraksiser.

Det handler om omsorg for den enkelte og god kommunikasjon, integritet, men også leders rolle som inspirator for organisasjonen, gjennom blant annet å gå foran med godt eksempel. Det er en fellesnevner mellom Robinson og Spurkeland at ovennevnte ferdigheter må ligge til grunn for å få det beste ut av medarbeiderne og mobilisere hver enkelte sitt potensial og indre motivasjon i jakten på de gode resultatene/prestasjonene. De er begge sterkt relasjonsorientert

i sin tilnærming. Robinson skriver at den relasjonelle ferdigheten er sentral for å lykkes med *alle* lederdimensjonene, mens Spurkeland baserer ledelsesfilosofien i sin helhet på den relasjonelle kompetansen og utdyper dette gjennom de ulike ferdighetene i radarhjulet.

Både Robinson og Spurkeland har en induktiv tilnærming for å finne frem til de gode løsningene, noe som også kjennetegnes ved beskrivelsen av nødvendige forutsetninger for å praktisere en god dialog. En dialog som er bygget på dualisme, der en bruker forskjellighetene for å finne frem til den gode utviklingen. Som Robinson beskriver handler det om å vise respekt for andre menneskers ideer og vise personlig omsorg ved å bry seg om både om det personlige og det profesjonelle livet til sine medarbeidere. Sagt med andre ord skapes det en atmosfære hvor en forvalter forskjellighetene konstruktivt. Dette forutsetter som begge beskriver et tillitsforhold mellom partene, noe som er viktig for det krevende arbeidet med forbedring av praksis. De beskriver også en felles oppfatning hva angår fordeling av makt. Spurkeland bruker begrepet ansvarliggjøring som en naturlig påvirkning og Robinson beskriver fordeling av makt som en naturlig del. Den naturlige påvirkningen eller den naturlige delingen kan se ut som å være en konsekvens av det som karakteriseres av den transformasjonelle ledelsestenkingen.

Vi kan likevel se et vesentlig skille i deres ledelsesperspektiv. Robinson skisserer at ledelse som påvirker elevresultater er noe mer enn gode relasjonelle forhold og en innovativ praksis. Hun beskriver et skille mellom transformasjonsledelse og Instructional Leadership. Transformasjonsledelse karakteriserer hun som noe generisk*, karismatisk, intellektuell og administrativ. Mens Instructional Leadership representerer det hun forbinder med pedagogisk ledelse. I denne formen for ledelse har lederen spesifikk innsikt i skolefaglige oppgaver. Kunnskap om organisasjonens kjernevirksomhet. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til den evne en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson 2014).

* Med generisk menes stor grad av likhet og overførbarhet mellom komponenter og systemer med hensyn til teknisk oppbygging, virkemåte og sviktårsaker.

Når det gjelder elevenes læringsutbytte, viser Robinson til at den instruksjonelle, pedagogiske ledelsespraksisen har tre til fire ganger større effekt enn den transformasjonelle ledelsespraksisen.

Spurkeland sier også noe om den faglige kompetansen i en av de 14 beskrevne kompetansene i raderhjulet. Den faglige kompetansen trekkes eksplisitt frem i ferdigheten tillit, der kompetansebegrepet igjen er beskrevet som en av fem dimensjoner tillit består av. Det er likevel en forskjell i vektning av den faglige kompetansen. Robinson beskriver den som helt avgjørende for å lykkes som leder. Spurkeland har en mer coachende tilnærming i sin ledelsesfilosofi og det psykologiske aspektet, blant annet beskrevet under dimensjonen *emosjonell modenhet* er fremtredende. Dette aspektet mener jeg er interessant sett i relasjon til min problemstilling, og det er et moment som ikke bør undervurderes.

2.8 Forventninger

Problemstillingen for undersøkelsen sier: "Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?" Formålet og motivasjonen for undersøkelsen er ønske om å oppnå en bevissthet på et høyere nivå i forhold til ovennevnte prosesser. Gjennom å undersøke hvordan andre håndterer slike prosesser vil det tilføre økt innsikt og kunnskap som igjen kan føre til endring av praksis/atferd. Målet er å forbedre egen praksis gjennom utvikling av ny innsikt og kunnskap. Jeg forventer ikke å finne noe entydig svar, men har en forventning om at hver enkelt sak trenger sin individuelle behandling. Jeg håper likevel å kunne identifisere hva som er viktige ferdigheter, kompetanser og dimensjoner i en slik prosess for at den skal oppleves så god som mulig for de impliserte parter. Selv har jeg ved flere anledninger ledet prosesser med ulike utganger. Det har for meg vært noe av det mest krevende i min jobb som rektor, da det i slike saker ofte er et stort krysspress av ulike forventninger. Det kan være en utfordring å ivareta den impliserte medarbeider samtidig som lojaliteten til syvende og sist skal være hos elevene. I min undersøkelse forventer jeg å finne at ferdigheter, kompetanser og dimensjoner som beskrevet av Robinson og Spurkeland er sentrale komponenter. Det være seg å løse komplekse problemer, bygge tillitsrelasjoner, sikre kvaliteten på undervisningen som gis, evne til emosjonell kalibrering, kunnskap om kjernevirksomheten, lede lærernes utvikling, dualisme i dialogen sammen med integritet, lojalitet, forutsigbarhet og ærlighet. Det er

handler om *hva* man gjør og *hvordan* man gjør det. Det er leders ansvar at hver enkelt elev har lærere som fungerer godt og som mestrer lærerrollen, og det er derfor påkrevet av enhver leder er sitt ansvar bevisst.

Både Spurkeland og Robinson har sitt opphav i transformasjonsledelse som bygger på et humanistisk menneskesyn der medarbeiderne er sett på som enkeltindivider og ikke bare som ”brikker” i et spill. Jeg har en forventning om at ivaretagelsen av de individuelle hensynene sammen med tydelige kvalitetskrav vil være vesentlig i slike prosesser. Jeg har også forventning om at leder på bakgrunn av sin pedagogiske kompetanse og kjennskap til kjernevirksomheten kan ta de riktige vurderingene og beslutningene om når det er nødvendig å eventuelt ta ”neste steg” fra utvikling til omstilling eller avvikling av et arbeidsforhold. Det finnes lite forskning på området, og jeg mener det vil være både interessant og aktuelt å søke mer kunnskap på område. Om andre skoleledere og skoleeiere kan ha nytte av min undersøkelse, vil det være en gevinst i seg selv.

2.9 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?

For å utforske presenterte problemstilling vil jeg ved hjelp av fire underliggende forskningsspørsmål belyse temaet nærmere.

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan oppfatter utvalgte ledere problemstillingen med lavtpresterende lærere?
- 2) Hva gjør utvalgte ledere med lavtpresterende lærere? (overser, tolererer, generelle grep vs. spesifikke individrettede grep, utvikling, omstilling, avvikling?)
- 3) Hvilke dilemmaer oppstår når en kommer til omstillings-/ utslusingsproblematikk?
- 4) Hvilke lederatferd er det som kommer til syne i de undersøkte casene, og hvilke lederkompetanse anser de utvalgte lederne som særlig viktig for å kunne håndtere denne type saker?

3 Metodedel

3.1 Forskningsstrategi og design

I denne undersøkelsen skal jeg utforske hvordan leder håndterer utfordringer og dilemmaer en møter i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eventuelt avvikling av et arbeidsforhold. I min forskning vil jeg benytte teoriinformert design hvor man bruker etablert teori til å gi retning til undersøkelsen og for analyse av data. Jeg vil bruke kvalitativ metode da temaet stiller store krav til åpenhet og fleksibilitet. Kvalitativ metode egner seg godt til å belyse utfordringer i samfunnet ved å utvikle en forståelse av sosiale fenomener og til studier av tema som det er lite forskning på fra før. Metoden bygger på teorier om fortolkning, data om aktørenes egen forståelse (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Den kvalitative metoden omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Forskningsspørsmålet betinger et nært tillitsforhold mellom forsker og informant basert på direkte kontakt. Jeg har derfor valgt å bruke intervju/samtale som kvalitativ fremgangsmåte.

3.2 Strategi for datainnsamling

I kvalitative intervjuer/samtaler er det viktig å ivareta integriteten til personene som intervjues, både under selve intervjuet og i etterkant når resultatene skal presenteres og analyseres. Det er nødvendig å anonymisere gjenkjennelige detaljer og at forsker behandler sensitive opplysninger med varsomhet. Informert samtykke (vedlegg 1) og godkjenning av prosjektet hos NSD foreligger, og etiske retningslinjer er viktig å overholde. Casestudier er en intensiv forskningsstrategi som egner seg når det er behov for ny innsikt og på tidlige stadier på et ferskt forskningsområde eller for å fornye foreliggende bidrag på et etablert område. Målet med casestudiet er å forstå det spesielle på dets egne premisser. Da studiets case er relativt ”upløyd” mark, vil casestudie være godt egnet for å bidra med mer kunnskap på området. Casestudier kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon (dybde) om få enheter el. caser (Thagaard, 2013).

3.3 Valg av informanter

I kvalitativ forskning er det viktig å klargjøre hensikten med forskningen, det er det som danner utgangspunktet for hvem man søker å få som informanter. Det at utvalget er hensiktsmessig blir et generelt utvalgs-kriterium (Postholm, 2010). Å finne gode, representative informanter som har bred kjennskap til temaet og som ønsker å formidle sine erfaringer og tanker om det, er svært viktig for å få utarbeidet en god studie. I denne undersøkelsen blir skoleledere som har erfaring fra å lede prosesser vedrørende veiledning av lærere til forbedret praksis, omstilling eventuelt avvikling av et arbeidsforhold, relevante informanter. I følge Kvale og Brinkmann er gode intervjupersoner motiverte, kunnskapsrike og ærlige (Kvale & Brinkmann, 2010).

I denne type prosesser vil det være flere aktører involvert, i større eller mindre grad. I tillegg til arbeidsgiver og arbeidstaker kan lærerorganisasjoner, lege, bedriftshelsetjeneste, jurister med flere være involvert. Det ville vært både relevant og interessant å belyse problemstillingen fra ulike perspektiver, men ut i fra undersøkelsens forskningsspørsmål er hovedfokus rettet mot skoleleders utfordringer og dilemmaer i møte med å veilede lærere til forbedret praksis, omstilling ev. avvikling av arbeidsforhold. Jeg velger derfor å avgrense dette forskningsprosjektet til fokus på skoleleder. Undersøkelsen omhandler skolen som organisasjon og analysen vil rettes mot rektor som enhet i organisasjonen. Enheten representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle forståelse av fenomenet og caset vil være prosessen.

Det har vært en utfordring å finne representativt utvalg av intervjupersoner med erfaring fra aktuelle prosesser eller caser, noe utsagnene fra Møller og Eriksen understøtter. Med representativt utvalg mener jeg intervjupersoner som har kvalifikasjoner gjennom erfaring til å belyse problemstillingen for dette forskningsprosjektet. Utvalget vil bli tatt fra strategien om teoretisk metning og hva som er mulig å få til. Teoretisk metning innebærer at forsker vil samle inn data til det oppnås en metning. Når et nytt intervju ikke tilfører nye moment i undersøkelsen, vil ytterligere datainnsamling opphøre. Det vil samtidig være en begrensning å nå frem til intervjuobjekter som er villig til å dele sine erfaringer med undersøker. Undersøkelsens tema er sensitivt og krever høy grad av tillit mellom intervjuer og

respondenter for å nå frem til de sannhetstro fortellingene. Undersøker har stor respekt for området og vil møte empirien med nennsom hånd.

I dette teoretisk informerte casestudiet var det nødvendig med innledende undersøkelser for å nå frem til aktuelt utvalg av intervjupersoner. I min søken etter informanter har jeg fått nødvendig hjelp i mitt skolefaglige nettverk. Jeg har hatt dialog med ”nøkkelpersoner” både på lokal-, fylkes- og nasjonalt nivå. På tross av at vi vet at lavt presterende lærere finnes på *alle* skoler, lykkes jeg med å nå to informanter. De har imidlertid erfaringer fra flere caser. Utvalget består derfor av to informanter som til sammen gir meg data om 6 caser (el. prosesser). To caser førte til forbedring av praksis, tre til omstilling og ett til avvikling av arbeidsforholdet. Det har vært en berikelse å møte informantene og få innblikk i deres forståelse og erfaringer på området og de oppfyller absolutt kravene til hva Kvale og Brinkmann (2010) definerer som gode intervjupersoner. De var både motiverte, kunnskapsrike og ærlige. Hvorvidt jeg nådde intensjonen om teoretisk metning med innsamlet materiale, er jeg mer usikker på. Praktiske grunner som tilgang til informanter og disponibel tid, satte begrensninger for empirigrunnet til undersøkelsen.

3.4 Innsamling av data

Jeg har valgt å bruke intervju/samtale for innhenting av det empiriske grunnlaget for undersøkelsen og intervjuguide (vedlegg 2) ble utarbeidet. Intervjuguiden er strukturert ut i fra trinnene i en avviklingsprosess, jf. Eriksen (2012). Funnene vil bli tolket og analysert ut fra teorien til Robinson ved hjelp av hennes kategorisering av nødvendige ferdigheter og dimensjoner i instruksjonell ledelse. Som supplerende teorigrunnlag i analysearbeidet har jeg valgt å bruke Spurkelands teori om relasjonsledelse. Utvalgte variabler i hans beskrivelse av relasjonskompetanse (jf. radarhjulet) vil bli trukket inn ved behov, avhengig av funn i innsamlet datamaterialet. Rammeverket/teorigrunnet var ikke kjent for informantene i forkant av intervjuet. Temaet for undersøkelsen er sensitivt, og det vil kreve høy grad av tillit mellom forsker og informant for å få frem pålitelige data. Jeg reflekterte mye i forkant av intervjuet på hvordan jeg på best mulig måte kunne legge til rette for at informantene skulle være trygg på at informasjonen som ble delt, ble ivaretatt og brukt på en forsvarlig måte. Det endte med en pilotering av intervjuet der ”portåpner” til informantene deltok som observatør og ”sparringspartner” i etterkant. Hensikten med et pilotintervju er å sikre kvaliteten på

intervjuet og kunne foreta nødvendige justeringer før selve forskningsintervjuet. I tillegg fungerer piloteringen som en sjekk av at utstyret er i orden, at lydkvaliteten er god, samt at vi får erfart hvor og hvordan det kan være lurt å sitte. Transkribering av prøveintervjuet gav også verdifull tilbakemelding på egen opptreden i intervjusituasjonen, slik at undersøker kunne justere senere intervju. Jeg fikk forståelse fra ”portåpner” om at begge informantene var svært opptatt av temaet for prosjektet og at det for dem var motivasjon i seg selv å møte andre som er opptatt av det samme temaet. Informantene, ”portåpner” og undertegnede vil samordne et felles møte høsten 2016, der vi vil se på funn fra undersøkelsen og for videre erfaringsdeling.

3.5 Analyse

Transkripsjon blir et verktøy i analysen. Kvale og Brinkmann beskriver transkripsjonen slik:

Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt, var rettet til en bestemt person som var tilstedet og en skriftlig tekst som er ment for et allment, ikke tilstedeværende publikum (Kvale og Brinkmann 2009, s. 200).

Transkripsjon innebærer at intervjuene blir overført fra en lydfil på diktafon til tekst. I analysefasen vil både den transkriberte teksten, forskers forståelse og teoretisk ramme ligge til grunn for meningsskapningen.

I analysen av materialet vil jeg primært følge en temasentrert strategi og følge tematikken i intervjuguiden. Et grunnleggende premiss for temasentrerte analyser er at en har informanter om de samme temaene. For å få oversikt over utsnitt av teksten fra informantene i undersøkelsen brukes matrise. Matrisen danner grunnlag for å sammenligne data fra informantene på en systematisk måte. Ifølge Mason (2002, s.151) er den systematiske kodingen som ligger til grunn for tematiserte analyser, best egnet når vi har data hvor tekstene vi analyserer følger en ordnet struktur. Tematisert analyse betyr at en retter oppmerksomheten mot temaer i materialet hvor en analyserer informasjonen fra de ulike informantene knyttet opp mot tema og analyserer deretter tema for tema. Hovedpoenget er å gå i dybden på de enkelte temaene. Systematikken bygges opp rundt kodeord, utsnitt av data, for dernest å kategorisere disse dataene i kategorier. Prosessen med å kode data betyr at jeg betegner utsnitt

av data med begreper som gir uttrykk for *meningsinnholdet* i teksten eller en *meningsfortettet* tekst. Deskriptive koder er knyttet til det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen og sett i relasjon til hovedproblemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Innenfor hver kode representerer setningene enheten for analysen. Aktuelle setninger representerer igjen en sammenfatning og reduksjon av de opprinnelige data. Hver kode vil derfor representere flere setninger eller utsagn. Kodene betegner utsnitt av data som omhandler det samme temaet og klassifiseres innenfor samme kategori. Kategoriene vil betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i undersøkelsen. Kategoriene representerer både temaene i undersøkelsen med direkte relevans til problemstillingen og temaer som utvikles gjennom analysen. Kategoriseringen av data representerer en interaksjon mellom undersøkernes for forståelse og tendenser i datamaterialet. Strauss (2008, s.159-165) fremhever at kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke *meningsinnholdet*.

Undertegnede har en fleksibel innstilling til analysen hvor kategoriene kan endres i takt med utvikling av ny forståelse i prosessen. Analysen kan i prinsippet ikke skilles fra tolkning, men det utøves et bevisst forholdt til skillet mellom informantenes tolkninger eller forståelse av egen situasjon og tolkninger som er knyttet til egen teoretiske bakgrunn. Silverman (2011, s. 458) fremhever betydningen at en starter med spørsmål om *hva* og *hvordan*, og at en senere i analysen går over til spørsmål om *hvorfor*. Fortolkning av mønstre i materialet er basert på en deduktiv tilnærming. Det vil si at en knytter begreper fra teoretiske bidrag til teksten som analyseres. Ved denne tilnærmingen knyttes forbindelseslinjer mellom fenomener undersøkelsen gir uttrykk for, og tilsvarende fenomener i teorigrunnlaget for oppgaven. Kvalitativ tilnærming innebærer at analysen utvikles fra empirien og at den knyttes til teoretiske begreper som er relevant i analysearbeidet. Teorigrunnlaget gir et utgangspunkt for å utvikle en forståelse av materialet. For å få oversikt over utsnitt av teksten fra informantene i undersøkelsen brukes matrise. Matrisen danner grunnlag for å sammenligne data fra informantene på en systematisk måte.

3.5.1 Analyse og drøftingsdelens oppbygging

Undersøkelsen har med utgangspunkt i problemstillingen, «Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?», og underliggende forskningsspørsmål ønsket å utforske og forstå fenomener ut i fra informantenes perspektiv og beskrive virkeligheten slik de oppfatter den. De fire forskningsspørsmålene utdyper oppgavens problemstilling og vil med de tilhørende utdypende spørsmålene i intervjuguiden suksessivt analyseres og drøftes i dette kapittelet.

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan oppfatter utvalgte ledere problemstillingen med lavtpresterende lærere?
- 2) Hva gjør utvalgte ledere med lavtpresterende lærere (overser, tolererer, generelle grep vs. spesifikke individrettede grep, utvikling, omstilling, avvikling?)
- 3) Hvilke dilemmaer oppstår når en kommer til omstillings-/ utslusingsproblematikk?
- 4) Hvilke lederatferd er det som kommer til syne i de undersøkte casene, og hvilke lederkompetanse anser de utvalgte lederne som særlig viktig for å kunne håndtere denne type saker?

For å systematisere og strukturere informantenes svar på de ulike temaene, vil informantene bli omtalt som informant A og B. I tilfeller der samme informant presenterer data fra to eller flere ulike caser, er dette presisert, og fortløpende nummerert etter når de først kommer inn i teksten. Analysedelen er bygget opp ved å trekke ut konkrete utsagn fra informantene gitt i det kvalitative intervjuet i relasjon til hvert enkelt tema i intervjuguiden. Hver del, med unntak av case 3 - avvikling, starter med en presentasjon av utsagnene på en måte som gjør at de kan sammenlignes (likheter og variasjoner) og svarene blir tolket og diskutert i lys av teoretiske begreper. Til sist i oppgaven er det et konkluderende kapittel der jeg oppsummerer svarene på forskningsspørsmålene. Oppgaven trekker ikke bastante konklusjoner om funn, men ønsker heller at utsagn fra informantene synliggjør graden av teoriens idealer og betingelser.

3.6 Validitet og reliabilitet

Forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på gjøres eksplisitt. Dette innebærer å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 23). Et avgjørende moment for å sikre kvalitet i datainnsamlingen beror på meg som forsker. To sentrale begreper er *reliabilitet* og *validitet*. Thagaard (2013) knytter reliabilitet til spørsmålet om forskningen er pålitelighet og om den er utført på en tillitsvekkende måte. Reliabiliteten knyttes til både kvaliteten av den informasjonen prosjektet baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra feltet (Thagaard, 2013). Dette stiller krav til forsker: "Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor egne funn" (Kvale og Brinkmann, 2009, s.254).

Forsker må evne og skape tillit og en god relasjon til intervjupersonene. I kvalitativ metode vil en som forsker selv være middelet og avgjørende for kvaliteten på materialet. Kunnskapen blir utviklet i interaksjon mellom forsker og den det studeres på. Det krever en balanse mellom støtte, mottakelighet, åpenhet og innlevelse som grunnlag for forståelse. Samtidig er det viktig at en stiller seg nøytral. Det kan være en fordel, men også en ulempe, at jeg som forsker arbeider i samme miljøet som jeg skal studere. Ved å ta utgangspunkt i grunnskolen, der jeg har min yrkeserfaring fra, vil sannsynligvis være med å skape troverdighet og legitimitet til prosjektet. Fordelen er at undersøker har erfaring fra området, har god kjennskap til skolen som organisasjon og har dermed en grunnleggende forståelse for systemet. Derimot kan det være en ulempe ved at jeg som forsker kan overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Som forsker må jeg balansere mitt engasjement for saken, opptre nøytralt og med et åpent sinn. Å klargjøre/bevisstgjøre min forforståelse eller antakelse og kommunisere dette, vil være med å styrke påliteligheten og troverdigheten for kvaliteten av materialet. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Er tolkningene en kommer frem til gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert? Dokumentasjon av tolkninger som presenteres må begrunnes. I prinsippet skal det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av datamaterialet. Dokumentasjon som tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for de konklusjoner en som forsker kommer frem til (Thagaard, 2013). Ivaretagelsen av reliabilitet og validitet vil være avgjørende for forskningens kvalitet og verdi. Dette krever at hver beslutning om valg av metode, tolkning og analyse må være

transparent. Kvalitativ metode stiller store krav til forskers åpenhet. Forskers dokumentasjon på fremgangsmåter gjennom alle stadier i forskningsprosessen er avgjørende. Forsker må være tydelig på hva som er egne tolkninger og vurderinger og hva som er primærdata (intervjupersonens utsagn).

3.7 Etikk

Hvorvidt en kan definere prosessen kring veiledning til forbedret praksis, omstilling eller avvikling som vellykket eller ikke, vil trolig avhenge av hvem man spør. Å ta tak i denne type ubehagelige saker vil være krevende for alle involverte parter, og den menneskelige, følelsesmessige siden vil være høyst aktivert. I denne undersøkelsen blir det viktig å holde fast ved at den primære målsetningen og rektor sitt oppdrag er å sørge for et så godt læringsutbytte som mulig for alle elevene. Vi trenger med andre ord kompetente lærere. Det betyr at lojaliteten må være hos elevene og at hensynet til elevene må gå foran personlige hensyn til lærerne. Dette tatt i betraktning er det vesentlig at en tar i vare den aktuelle lærer så godt som mulig. Med å ivareta så godt som mulig, vil det i denne sammenhengen bety at man i tillegg til å følge lover og retningslinjer for slike prosesser, er i stand til å imøtekomme og eller innfri de ulike kompetansene el. ferdighetene som beskrevet i Vivian Robinson sin teori om elevsentrert ledelse og Jan Spurkeland sin teori om relasjonsledelse.

Det var viktig å beskytte konfidensialiteten til respondentene i denne undersøkelsen. Dette sett i relasjon til dem selv, men også av hensyn til de lærerne som ble beskrevet som lavtpresterende. Innledningsvis til intervjuet gjorde jeg oppmerksom på at jeg ikke hadde anledning til å samle inn personidentifiserbar informasjon. Informantenes identitet ble anonymisert allerede i transkriberingsfasen. Ved gjennomgang av materialet, vurderte jeg også fortløpende i hvilken grad konkrete hendelser som ble beskrevet, skulle gjenfortelles. Dette gjorde jeg ut fra om hendelsene var av en slik karakter at de var lett gjenkjennbare. Undertegnede har etterstrebet og vært bevisst sitt ansvar i henhold til tilnærming og behandling av data. Temaet kreves å behandles med nennsom hånd.

4 Presentasjon og analyse av data

4.1 Innledning

I den innledende runden til samtalen/intervjuet var det viktig å avklare noen sentrale begreper og oppfatninger slik at både informanter og undertegnede hadde en felles forståelse av sentrale begreper i problemstillingen. I det følgende blir presentasjonen av denne presentert, diskutert og tolket i lys av utvalgt teorigrunnlag.

4.1.1 Begrepsavklaring

Det innledende spørsmålet retter seg mot hvordan skoleleder oppfatter utfordringen med lavtpresterende lærere. Informant A responderer slik: *”Ja, det er en utfordring. Det finnes lavtpresterende lærere og, det tror jeg skolen som system i for liten grad kartlegger.”*

Informant B beskriver det som følger: *”Er du utdannet lærer betyr ikke det at du er ekspert, men at du i utgangspunktet skal være kvalifisert. Informanten gir følgende eksempel: ”Hvis du tenker en type risikovurdering, vi har 10 000 elever, vi har 23 000 lærere ansatt i skolen, da er det en viss risiko for at 1 el. 2 av disse lærerne ikke presterer godt nok, noe som kan få alvorlige konsekvenser for eleven. Og hvis en lærer får alvorlige konsekvenser for eleven, da lyser det rødt i en risikovurdering”.*

De ovennevnte utsagnene støtter Fullan (2013) sin påstand om at lav undervisningskvalitet er et problem og en utfordring det er påkrevet at skoleledere forholder seg aktivt til og agerer i forhold til. Dette er også i tråd med Bjørn Eriksen og Jorunn Møller sin oppfatning av utfordringen der de beskriver at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid.

Begge informantene har en oppfatning av at lavtpresterende lærere er en reell utfordring og at skolen som system i liten grad forholder proaktivt til utfordringen. Videre ønsker intervjuer tilbakemelding på hva informantene definerer som lavtpresterende undervisning. Informant A uttrykker det slik: *”En må jo se på hva lærergjeringen innebærer. Så må du se på de elementene som du må ha: fagkunnskap, metodekunnskap og myndighet. Kunnskap og ferdigheter i klasseledelse. Relasjonskompetanse og ferdigheter. Samarbeidskompetanse på voksnivå. Og så kan du spør om en kan akseptere om en av disse er lav? Jeg tror ikke en kan akseptere at den faglige, relasjonelle og klasseledelseskompetansen er lav.”*

Informant B uttrykker det på denne måten: *”Det kan for eksempel være at en ikke underviser elevene i henhold til læreplanen. Arbeidsmetodene de bruker er ikke varierte og gode nok. Det kan være trakassering av elevene, overgrep av seksuell art eller annen art, relasjon til elever, struktur, ikke vurdering, ikke vurdering i henhold til kriterier...”* I tillegg trekker han frem dimensjonene samarbeid og lojalitet: *”Manglende samarbeid med kollegaer, ikke deltakelse i planleggingsarbeid, leverer ikke bidrag til felles planer, forholder seg ikke til felles planer, skjønner ikke at man skal være tilstede på møter, ja, sånne ting.”*

Informant A beskriver av utsagnet over to ulike dimensjoner i forhold til krav eller forventninger til prestasjoner. Han skiller mellom personlige egenskaper el. konkrete ferdigheter/kompetanser en må forvente av en lærer i sin yrkesutøvelse og en mer langsiktig overordnet dimensjon som må ivaretas og som kan relateres til formålsparagrafen, § 1.1 i opplæringsloven. Informant B peker også på at det ikke er nok å ha de formelle kvalifikasjonene på plass, det er også andre grunnleggende egenskaper som må gjenspeiles i praksis eller i det utøvende oppdraget. Samarbeid på voksnivå om pedagogisk utviklingsarbeid er ett av elementene informantene trekker frem. Sett i relasjon til at skolen skal være en lærende organisasjon som stadig skal forbedre sin praksis basert på forskningsbasert kunnskap og annen analysekunnskap, fordrer dette at alle er med å bidra til fellesskapet. Arbeidsmiljøloven som er et styrende lovverk konstaterer også dette. Informantenes utsagn er i tråd med professor Eriksen sin beskrivelse, jf. vurdering av en lærers arbeidsprestasjoner, der det ikke bare er faglige kvalifikasjoner som er avgjørende, men også noen grunnleggende personlige egenskaper. Informantene har en oppfatning av at definisjonen på lavtpresterende lærerpraksis omhandler noe mer enn formelle, faglige kvalifikasjoner. Det handler også om personlige egenskaper som for eksempel klasseledelse, formidlingsevne og samarbeidsevne.

4.1.2 Kultur og tradisjon for å påtale og håndtere lave arbeidsprestasjoner

På spørsmålet som retter seg mot kulturen og tradisjonen for å håndtere slike saker uttrykker informant A: *”Kollegaer ser det, men sier ikke noe om det, og når de sier noe om det, så griper ikke lederne tak i det.”* Informant A meddeler videre: *”Jeg er fjerde rektoren på denne skolen, og spørsmålet kom opp i -97. To av mine forgjengere har dokumentasjon på at det er gjort noe, og jeg har gjort noe, så det vil jo si at det er en kultur for det, men saken ble aldri*

konkludert. Det er jo lett for at en tilpasser og lager vernede arbeidsplasser.” Informant A skyter inn: ”Det er definitivt kultur for det nå.” Informant B uttaler spontant: ”Det er jo heller omvendt. Kulturen som var på virksomheten var heller at det var lærerne som påtaler ledelsen. Nei, så det er ingen kultur for å påtale manglende arbeidsutførelse eller det jeg vil kalle overgrep mot elever.”

Som det kommer frem av utsagnet til informant A er det en viss kultur for å påtale arbeidstakeres arbeidsprestasjoner, men det betyr ikke at det er ensbetydende med at sakene blir løst. Ifølge informant B sitt utsagn er det ingen kultur for å påtale arbeidstakeres arbeidsprestasjoner. Disse utsagnene støtter det Bjørn Eriksen påpeker. I den tradisjonelle kulturen i norsk skolesystem har det ikke vært kultur for å påtale lærernes arbeidsprestasjoner. Han sier derimot at vi heller har strekt oss langt for å tilpasse arbeidsoppgaver innenfor skolen, eller håndteringen har vært ”å la det skure og gå”. Professor Jorunn Møller sier også at det er et problem at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid. Dette har ført til at lærere har fortsatt i yrket sitt uten nødvendig veiledning eller igangsetting og gjennomføring av prosesser for å avvikle arbeidsforholdet. Rune J. Sørensen (2009) hevder at det i offentlig ledelse tenderer til passivitet når medarbeiderne ikke presterer slik som avtalt eller forventet. Ledere i offentlig sektor, hevder han, har slik en sterkere tendens enn private ledere til passivitet ved svak resultatoppnåelse.

Etter at begge informantene aktivt har håndtert denne type utfordring, har det tydelig påvirket kulturen for å påtale arbeidstakeres arbeidsprestasjoner. Det kan tyde på at en eventuell kulturendring avhenger av den enkelte leders atferd i egen virksomhet og at det i mindre grad har ført til endringer på systemnivå. Dette vil jeg komme tilbake til senere i besvarelsen. Informantene gir uttrykk for at det er en svakt utviklet eller manglende kultur for å påtale læreres arbeidsprestasjoner. Kulturen har heller vært å ”la det skure og gå”, og en har strekt seg langt for å tilpasse arbeidsoppgaver med de uheldige konsekvenser det har hatt for elevene.

4.1.3 Håndtering av saker med lavtpresterende lærere

Spørsmålet rettes mot hva informantene mener skoleledere kan gjøre i forhold til lavtpresterende lærere. Begge informantene belyser strategier. A: *”For det første må du ha en tanke eller ide om å kartlegge, slik at leder vet, et bilde på prestasjonsnivået til læreren. Og når en vet, så må en jo komme i samtale med dem og prøve å enes om hvordan prestasjonen er, hva ligger den på. Det er jo krevende. Og så skal du sikre at du er i en posisjon til dem, at tillitsforholdet er slik at du kan veilede. For det er jo en prestasjon, det er ikke noe enkel greie å jobbe med, det er jo komplekse saker.”*

Informant B peker på følgende: *”Ja, hvis en skal sortere tiltak så kan en for det første organisere skolen som gjør det mulig å lære. Altså, jobbe med gruppen, så en kan lære av kollegaer. Men når det er snakk om så underpresterende at det er et personalproblem så må det overtas av lederen. Da tenker jeg prosessiltak som tilrettevisning, samtaler og at tilbud om veiledning kan være bra. Og da gjerne eksterne veiledere.”*

Informantene beskriver en prosessuell tilnærming til utfordringen. Utsagnene kan relateres til flere kompetanser/ferdigheter og dimensjoner som beskrevet i Viviane Robinson (2014) sin teori om elevsentrert ledelse og hva en trenger for å lykkes i arbeidet mot et størst mulig læringsutbytte for elevene. I instruksjonelt lederskap handler det om krav til lederpraksis, krav til *hva* en gjør og *hvordan* en gjør det. I tillegg påpeker hun at det er en grunnleggende forutsetning at leder har spesifikk kompetanse om organisasjonens kjernevirksomhet – skolefaglige oppgaver.

Et sentralt funn i Robinson (2014) sin forskning er å sikre lærernes kvalitet. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanse- utvikling blant lærerne. Hun mener skolen må identifisere lærere som gjør en dårlig jobb og sette inn effektiv støtte. Lederen må evaluere kvaliteten og legge til rette for en god utvikling, noe som betyr at en faktisk må vite og kjenne sine medarbeideres arbeidsprestasjoner. Dette er i tråd med hva informant A belyser gjennom begrepet *kartlegging* som sammen med dialogen, vil gi et bilde på situasjonen. Robinson (2014) sier videre at leder må ha kjennskap til oppdatert

forskning om hvordan elever lærer og hvilken undervisning som fremmer læring. Denne kunnskapen må kunne anvendes når leder for eksempel skal evaluere lærere. Informant A trekker også frem kompleksiteten i dette arbeidet: ” ... og så skal du sikre at du er i en posisjon til dem, at tillitsforholdet er slik at du kan veilede. For det er jo en prestasjon, det er ikke noe enkel greie å jobbe med, det er jo komplekse saker.” Dette bekrefter Eriksen (2012) i sin fremstilling av prosessen rundt veiledning, omstilling ev. avvikling av et arbeidsforhold. Han påpeker blant annet at en skoleleder er en person som må tåle å stå i en situasjon med interessenmotsetninger da det vil være motsetningsfylte forventninger og et konstant krysspress. Dette krysspresset kan for eksempel innebærer at lærerne skal ha et trygt stillingsvern, samtidig som det må vurderes opp mot hensynet til elevene og samfunnet for øvrig. Det blir dermed en interessenmotsetning mellom disse hensynene.

Dette setter krav til leders kompetanse og evne til å agere. Viviane Robinson (2014) sier at sentrale kompetanser eller ferdigheter en leder trenger for å utøve dimensjonene med sikkerhet (jf. fig. 2, her med særlig tanke på dimensjon 3. - å sikre opplæringens kvalitet) er å anvende relevant kunnskap, forholde seg til og løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. En annen dimensjon informantene trekker frem som også er beskrevet i Robinsons grunnleggende kompetanser, er tillitsdimensjonen. Denne vil jeg også komme nærmere inn på senere i analysen.

Informant B retter også fokus på det kollektive læringspotensialet i organisasjonen, samtidig som han rekker oppmerksomheten mot individuelle tiltak initiert fra skoleleder. Oppgaven med å ta tak i og aktivt håndtere slike saker blir dermed definert som et lederansvar. Dette er i tråd med plikten til å igangsette en prosess som Eriksen (2012) beskriver. Rektor har en plikt til å starte prosessen og må forholde seg til de saksbehandlingsregler som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og forvaltningsloven.

Utsagnene til informantene tenderer i retning av en prosessorientert tilnærming for å finne løsninger. Dette beskriver også Eriksen (2012) gjennom faser i en avviklingsprosess. Han beskriver at prosessen har noen relativt klare faser, der ulike aktører er involvert og at enkelte av fasene er lovbestemte. Viviane Robinson (2014) sier også at de dyktige lederne nøye planlegger en prosess hvor problemløsningen skjer i et samarbeidende fellesskap.

Respondentene definerer det som et lederansvar å ta tak i lavtpresterende lærere. De beskriver begge prosessuelle, stegvise tiltak i tråd med Eriksen (2012) sin modellering av en slik prosess.

4.1.4 Hindringer for håndtering av lave arbeidsprestasjoner

Temaet som omhandlet hindringer for å håndtere slike saker, skilte seg vesentlig ut fra mange av de andre temaene i samtalen. Informantene viste et svært høyt engasjement, og det var tydelig at temaet berørte dem. Informant B uttaler umiddelbart: *”Du står alene! Det er deg mot ”røkla”! Det er ingen støtte systemisk slik som jeg ser det. Fordi det ikke er en kultur, eller kultur bak det som sier at: Her er lærerne så viktige at en for det første bygger kompetanse systematisk, slik at du kan bli ekspert på jobben. For det andre har vi ikke rutiner som fanger opp at det eksisterer udugelige lærere. For det tredje, vi har ikke noe støtteapparat utenom. Vi har kanskje en kommuneadvokat som ikke er på jobb når vi trenger han. Så det betyr jo at du må være ”gærn” for å ta tak i dette! Og så må du regne med å stå alene!”* Informant A beskriver det slik: *”Det er mange hindringer ja. Det er arbeidsomt, det tar definitivt mye tid. Det er ikke hyggelige samtaler. Det er ubehagelige prosesser. Det er ikke noe artig å påpeke at andre har gjort en dårlig jobb. Du møter motstand. Du kan møte motstand hos kollegaer, du kan eller du møter veldig ofte motstand hos fagforeningen og så tror jeg det er veldig mange plasser som mangler støttesystemer. En kan også være usikker på om ens vurdering er rett. Du blir litt fanget i taushetsplikten, personvern, det at du blir sittende med den vurderingen alene. Det er krevende. Og kultur var for så vidt en hindring, altså kultur for å gjøre dette her. Det har ikke vært tradisjon for det i norsk skole.”*

Utsagnene over kan vise til den menneskelige dimensjonen fra leders side ved å gå inn i denne problematikken, og spørsmålet er om denne dimensjonen er viet nok oppmerksomhet. Sitatene peker på en rekke utfordringer eller sentrale hindringer i arbeidet med å sørge for at vi har kompetente lærere i alle klasserom. Den menneskelige dimensjonen som er skildret innledningsvis i oppgaven, er muligens undervurdert. Samtidig er informantene tydelig på hva som trengs på systemnivå for å komme slike prosesser i møte. Videre utsagn understreker dette, B: *”Å vurdere kvaliteten på lærere er ikke tema.”* A: *”Når lavtpresterende lærere er kartlagt blir det taushetsbelagt. Og til slutt når lederne griper tak i det, så møter de så mye*

motstand at en orker ikke stå kampen ut.” Sitatene formidler en manglende kultur eller tradisjon for å håndtere slike saker både på skolenivå og skoleeiernivå. Årsakene til dette kan være sammensatt. Det kan handle om kompetanse, vilje, vegring for å gå inn i det ubehagelige, ansvarsfraskrivelse, forståelse av en lærers betydning for elevenes læringsutbytte med mer. Det kan også tendere til manglende rolleavklaring og ansvarsfordeling mellom skoleleder og skoleeier. Eller som informant B uttrykker det: *”Til tross for at det lyser rødt i en risikovurdering, er det ikke noe regime fra skoleeier som fanger opp dette. Ingen felles rutiner eller prosess tiltak. Altså, det finnes ikke veiledere som er ansatt hos skoleeier. Så det er ikke noe, man erkjenner ikke problematikken, det er ingen som vil ta i problematikken rett og slett. Det er min systemiske erfaring da.”*

Informantene gir uttrykk for at det er krevende på mange plan å aktivt håndtere saker med lavtpresterende lærere. Det er en menneskelig stor belastning både for leder og aktuelle arbeidstaker da det er ubehagelige prosesser der en møter mye motstand. Det kan gjelde motstand internt, i tillitsvalgtapparatet men også motstand og manglende støtte på systemnivå.

4.1.5 Motivasjon for å håndtere saker med lavtpresterende lærere

Til tross for opplevelsen av å stå alene med alle de utfordringene dette medfører i disse sakene, har begge informantene forholdt seg aktivt til utfordringen og agert. Det er interessant å få innsikt i hva som driver dem eller hva som er motivasjonen deres for oppgaven.

Informant A uttrykker motivasjonen slik: *”Elevenes læring. Og en ting til, som også indirekte elevenes læring. Det er kollegaers trivsel og motivasjon/prestasjon. Det handler om at de får brukt energien inn mot elevene og slippe å bruke den på denne type utfordringer.”*

Informant B uttrykker spontant: *”Motivasjonen min har jo alltid vært å drive god skole for elevene, det er jo derfor jeg er blitt skoleleder.”* Samme respondent fortsetter: *”Jeg har vel egentlig spurt meg selv: Ville jeg ha godtatt at mine egne barn hadde en sånn lærer? Og hvis svaret er nei på det, da har jeg bestemt meg. Så det handler om å ta elevene på alvor og skolens omdømme på alvor, ledelse på alvor og til syvende og sist kollegaene på alvor.”*

Sitatet fra informant B gjenspeiler innholdet i ”det moralske imperative ” beskrevet av Michael Fullan (2013). Begrepet integritet er den ene komponenten Viviane Robinson (2014)

trekker frem som en del av tillitsbegrepet. Integritet handler blant annet om at du holder ord, at du praktiserer det du prediker (*"walk the talk"*). Du må takle vanskelige konflikter på en prinsipiell, rettferdig og upartisk måte. Spurkeland (2013) beskriver også integritet som en komponent i tillitsbegrepet. Informantene viser en genuin interesse for at elevene skal få et optimalt læringsutbytte og at de ikke kan akseptere at lavtpresterende lærere får ta plass i læringsmiljøet. Informant B legger til: *"Det handler om å sette grenser for hva som er akseptable og hva som ikke er akseptabelt av dårlig kvalitet i forhold til hvilke organisasjonskultur du ønsker."*

Viviane Robinson (2014) er opptatt av den grunnleggende ferdigheten relasjonell tillit. En av komponentene hun trekker fram for å bygge tillitsrelasjoner i organisasjonen, er betydningen av å sette elevenes behov fremfor personalets egne interesser. Kompetanse er et annet viktig grunnlag for tillit. Det å arbeide med å forbedre undervisningen krever ledere på alle nivå som adresserer dårlige prestasjoner. Dårlige prestasjoner hemmer en felles innsats. Medarbeidere er avhengige av hverandre for å lykkes i undervisningsarbeidet, og da blir de opptatt av kompetanse. Ledere som er konfliktsky eller som bidrar til å eskalere konflikter, vil trolig ikke kunne håndtere kompetansespørsmål på en passende og effektiv måte. Moos (2006) beskriver også leders forpliktelse til å utvikle skolen og ta ansvar for elevenes læringsutbytte som en viktig ledelsesfunksjon.

Integritet er et stikkord hva angår motivasjon for å aktivt agere i forhold til underpresterende lærere. Hovedfokus i oppdraget er å skape en så god skole som mulig for elevene. Gode lærere er en betingelse for å lykkes i oppdraget. *"La det skure å gå tenkningen"* vil virke destruktivt for skolens profesjonsutvikling og resultat.

4.1.6 Forankring for å ta tak i håndtering av lavtpresterende arbeidsprestasjoner

Forrige tema om motivasjon er nært knyttet til temaet forankring. Det handler om leders begrunnelse for aktivt å forholde seg til og agere når en lærer ikke lever opp til forventet praksis. På spørsmål om hvorfor informantene mener det er påkrevd å ta tak i utfordringen svarer informant A: *"Vi er jo i bunn og grunn lovpålagt å gjøre det, fordi vi er satt til å sikre opplæringsloven som sier at elevene skal ha opplæring som sikrer elevene å ta ut potensialet"*

sitt. Hvis vi da slipper dem løs med lærere som ikke kan hjelpe de til det, da er vi jo til syvende og sist lovbrytere. Det er vel ikke så mange som ser det sånn tror jeg, men det er en plikt rett og slett, sånn synes jeg det bør være. Det burde vært ansett som en plikt fra skoleledere.” Informant B uttrykker det slik: ”Det får jo samfunnsmessige konsekvenser. Det å ha lærere som ikke lever opp til standard har jo betydning for at elevene ikke får det læringsutbytte de kunne hatt. Og det kan påføre dem negativ identitet senere i deres livsløp. Det kan jo handle om liv og død i et mer langsiktig perspektiv. Du kan utvikle psykiske problemer, du kan medisinerer deg med rusmidler. Plutselig har du et livsløp som er 30 år kortere enn hvis du hadde hatt en god lærer.”

Informantene belyser ulike perspektiver. Informant As begrunnelse er forankret i lovgrunnlaget, den administrative delen av lederrollen. Den viser videre til leders både plikt og rett til å håndtere slike saker. Bjørn Eriksen (2015) er også tydelig på at det er skoleleders plikt å håndtere slike saker og at vi har en økende legitimitet for å ta tak i slike saker da skoleleder står ansvarlig og blir målt ut i fra skolens resultater. Informant B har som det kommer frem av sitatet, en individrettet tilnærming i tillegg til det samfunnsøkonomiske perspektivet. I slike saker er det viktig å ha med seg helhetsperspektivet og være seg sitt ansvar bevisst, da det er mange ulike dimensjoner å ta i betraktning når slike saker skal vurderes.

Forankringsgrunnlaget for håndtering av lavtpresterende lærere er rettet mot lovgrunnlaget – opplæringsloven – og fremtidige psykososiale og økonomiske konsekvenser det kan føre til på individnivå og samfunnsmessig hvis en ikke tar tak i situasjonen.

4.1.7 Forventninger til å håndtere saker med lave arbeidsprestasjoner

På spørsmålet som omhandler hvilke forventninger det er til at rektor skal håndtere saker med lave arbeidsprestasjoner svarte informant A: ”Jeg tror i utgangspunktet at det ikke er noen forventning til det. Men jeg opplevde at forventningene ble økende når de så at jeg faktisk tok det på alvor. Ja, at jeg ikke tillot så lave prestasjoner. Og jeg tror nok kollegaer og lærere tenkte: Endelig var det noen som gjorde noe med det.” Informant A fortsetter slik: ”Overordnede de hadde vel i utgangspunktet ingen forventning om at vi skulle gjøre dette,

men full støtte for å gjøre det. Så det er jo nå stiftet en dugelighetskomite her i NN for å se på hvordan gjøre dette her. Egentlig er denne saken her blitt en prøvestein.”

Informant B uttaler: *”Jeg opplever vel at det ikke er noen forventninger til det, det skal helst ikke oppdages, skyves under teppet litt.”* Informanten kommer videre med følgende eksempel: *”Jeg sendte rutinen vi hadde på vår skole til skoleeier for vurdering i oktober. Purret på svar i desember, da oppfattet jeg at jeg var et masete og at jeg var et hår i suppen fordi jeg måtte vente til det kom saker. Nei, jeg ville heller være i forkant slik at når sakene kommer har jeg saksbehandlingen ”linet” opp. Dette var ..., og jeg har enda ikke fått svar... Så nå har jeg laget meg egne rutiner og driver saksbehandling ut i fra lovverket. Så forventningene er vel helst, at det er ingen forståelse av at prestasjonene i skoleverket skjer i klasserommet. Forståelsen er at når rektor henvender seg så er han et hår i suppa. Mens jeg vil jo helst snu litt på det og si at de som sitter i skolefunksjoner og ikke er opptatt av det som foregår i klasserommet, egentlig ikke burde ha den jobben.”*

Som det kommer frem av utsagnene opplever ikke respondentene at det forelå forventninger fra overordnet eller skoleeier om at rektorene skulle håndtere slike saker. Informant A formidler at det har skjedd i endring i forhold til positive forventninger om å ta grep. Skoleeier har i tillegg ønske om å ta lærdom av prosessen ved å etablere en komite som skal arbeide videre med felles retningslinjer for eventuelle kommende saker. Respondent B gir derimot uttrykk for at han gjør en innsats for å kople på skoleeier, men uten å lykkes. Han refererer videre til manglende forståelse og kunnskap om lærers betydning for en elevs læringsutbytte. Til syvende og sist er det som Bukve (2012) sier; det er i møte mellom tjenesteyter og bruker vi møter *”sannhetens øyeblikk”*. Det er der innholdet og kvaliteten i tjenesten kommer frem. Det betyr at hver enkelt lærer må være god. Det kan virke som organisasjonens evne og vilje til å lære – lærende organisasjon – er mindre utviklet. I henhold til Bjørn Eriksen (2012) sin beskrivelse av faser i en avviklingsprosess forutsetter at skoleeier, slik mandatfordelingen er, er med å ta ansvar eller blir ansvarliggjort i slike saker. Rektor har verken mandat eller myndighet til å gjennomføre slike prosesser på egenhånd. Rektor sin overordnede har også et personalansvar for skoleleder, og i det ansvaret ligger det en viss form for emosjonell støtte i vanskelige saker. Viviane Robinson (2014) sier om dette at det å arbeide med å forbedre undervisningen krever ledere på alle nivå som adresserer dårlige prestasjoner. Dårlige prestasjoner hemmer en felles innsats, og folk er avhengige av hverandre

for å lykkes i undervisningsarbeidet. Ledere som er konfliktsky eller som bidrar til å eskalere konflikter, vil trolig ikke kunne håndtere kompetansespørsmål på en passende og effektiv måte. Du må takle vanskelige konflikter på en prinsipiell, rettferdig og upartisk måte.

Respondentenes opplevelse er at det ikke forelå forventninger fra overordnede om å aktivt håndtere situasjonen med lavtpresterende lærere. Når sakene allikevel kom på bordet er viljen til å involvere seg, bidra og bistå, nokså ulik fra skoleeiers side.

4.1.8 Informasjon om lav undervisningskvalitet

I neste spørsmål etterspør undertegnede hvordan skoleleder er blitt gjort kjent med problemstillingen. Informantene beskriver fra to ulike case. I det ene tilfellet svarer informant A: *”Det var det dokumentasjon på som jeg tok over, både fra foregående rektor og rektor før der.”* Informant B forteller: *”Hvis jeg skal ta en konkret sak som er ganske interessant, så kom det en henvendelse fra elever til sosiallærer og helsesøster. Og det kom muntlig.”*

Det kommer frem av utsagnene at det er variasjon i måten en får opplysninger om konkrete saker. Informant A har overtatt saken fra sine forgjengere, mens informant B derimot har fått en direkte muntlig henvendelse fra elevene, videreformidlet til rektor via helsesøster og sosiallærer. Dette betinger tillit, jf. Viviane Robinson (2014). Det er her snakk om den type tillit som er viktig for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med forbedring av undervisning og læring. Viviane Robinson (2014) hevder at hvis det er relasjonell tillit på en skole, innebærer det at det er i orden å diskutere følelser, bekymringer og frustrasjoner med lederen. Personalet stoler på lederen og det som blir sagt. Det er en leder som bryr seg om personalets velferd og som respekterer sine ansatte. Det er også en leder som setter elevene sine behov foran de voksnes personlige interesser. Vi ser herav, særlig fra informant A, betydningen av den grunnleggende ferdigheten tillit, beskrevet av Viviane Robinson (2014) har for at leder skal bli gjort kjent med denne type problemstilling.

Bekjentgjørelsen av situasjonen med underpresterende lærere har i ovennevnte case ulike innganger. I det ene caset er saken ”arvet” fra rektors forgjengere og dokumentasjon forelå. I det andre beskrevne caset er saken nådd skoleleder via elever og kollegaer. Tillit til leder er en sentral dimensjon for at kollegaer tok saken videre.

4.1.9 I møte med henvendelser om lave arbeidsprestasjoner

I det følgende spørsmålet etterspør undertegnede hvordan skoleleder møter henvendelser fra medarbeidere som påtaler kollegaers arbeidsutførelse. Informant A kommer med denne replikken: *”Det skjer rett som det er,”* og legger til: *”da sier jeg at jeg må få snakke med den det gjelder om det. Hvis de sier nei da, så sier jeg: den informasjonen her, den har jeg ikke, da kan jeg ikke ta hensyn til informasjonen du har gitt meg. Da får du neste gang la være å komme med sånn informasjon til meg. Da lar alle meg gå videre med det.”* Informant A peker videre på følgende: *”En må være transparent på hvem som sier hva. Så må en vite at en kan ikke bare kan komme med sånne ting, det må være ordentlig og alvorlig.”* Informant B responderer slik: *”Da begynte jeg på lavest mulig nivå, nemlig å ta det opp med den det gjelder. Så jeg henvendte meg til den læreren det gjelder og bad om en samtale med læreren om den filmen som var vist på bakgrunn av reaksjoner.”*

Utsagnene fra informantene understreker betydningen av å imøtekomme prinsippet om kontradiksjon. Prinsippet er beskrevet under modelleringen av faser i en avviklingsprosess (Eriksen, 2012). Kontradiksjonsprinsippet ivaretar kravet om betryggende saksbehandling der den enkelte har rett til å bli hørt, forsvare seg eller fremlegge sin versjon. Prinsippet er også med på å ivareta omsorgsansvaret, jf. Eriksen (2015). Slik det i tillegg kommer frem av informant B sitt svar, henviser han til en saksbehandling på lavest mulig nivå.

Informantene er opptatt av å ta tak i sakene på lavest mulig nivå. De er opptatt av en åpen og transparent tilnærming der aktuelle arbeidstaker har mulighet til å legge frem saken sett fra sin side. Prinsippet om kontradiksjon er sentralt og viktig å ivareta.

4.1.10 Bakenforliggende hensyn i behandlingen av aktuelle saker

Dette området retter seg mot hvilke eventuelle bakenforliggende hensyn informantene tar når de griper tak i denne utfordringen. Informant A starter med dette: *”Ja, det er to hensyn jeg tok i denne saken. Det ene var at jeg var ny, jeg må bli litt kjent med han, jeg må skaffe meg tillit og jeg må skaffe meg et bilde selv. Og så hadde han en far som da bodde langt unna, som var i ferd med å få sykehjemsbehov på grunn av sykdom. Lærer var t.o.m. sykemeldt for å hjelpe sin far. Han var mye vekke fra jobb av den grunn, og klart det er en vanskelig livssituasjon og være enebarn og ha en far som det er 100 mil til og som strever med hverdagen sin. Så*

han måtte få gjøre ferdig det da. Men han visste jo hva jeg visste, og vi snakket om forbedringer, men det var ikke noe voldsomt press da.”

Informant B responderer på dette med å si: *”Ja, bakenforliggende hensyn... Det er jo ikke første gang vedkommende har vært i en sak. Jeg har hatt samtaler med vedkommende selv angående språkbruk i undervisningen. Så det var jo på en måte ting som hadde skjedd tidligere som var bakenforliggende, altså her handler det om å ta på alvor opplysninger som var langt ut forbi § 9a slik jeg oppfatter det.”* Informant B legger til: *”Jeg hadde jo som ny lagt vekt på å bygge relasjoner med alle. Gi alle en sjanse og møte dem med åpent sinn osv.. Og jeg hadde en type oppfølging i en gradert sykemelding med vedkommende og det fungerte egentlig bra. Og han gav uttrykk for at nå hadde det kommet en god rektor til dette bruket. Så jeg tror jeg tror jeg gjorde ting riktig i forhold til å bygge relasjoner og gi alle en mulighet da.”*

Informant A og B kommuniserer to ulike innfallsvinkler til problemstillingen. Informant A har hovedfokus på de menneskelige bakenforliggende faktorene, såkalt omsorgsansvar ifølge Eriksen (2015), mens informant B i sitt første utsagn er fokusert på oppdraget. Samtidig påpeker informant B også betydningen av relasjonsaspektet. Jeg vil i det følgende diskutere denne dimensjonen nærmere. Viviane Robinson (2014) definerer ferdigheten tillitsrelasjon som en forutsetning for å kunne gjennomføre de fem ledelsesdimensjonene i det krevende arbeidet som fører til forbedring av undervisning og læring samtidig skisserer hun at ledelse som påvirker elevresultater dreier seg om noe mer enn gode relasjonelle forhold. Robinson (2014) sier at hvis det er relasjonell tillit på en skole, innebærer det at det er i orden å diskutere følelser, bekymringer og frustrasjoner med lederen. Personalet stoler på lederen og det som blir sagt. Det er en leder som bryr seg om personalets velferd og som respekterer sine ansatte. Det er også en leder som setter elevene sine behov foran de voksnes personlige interesser. Skoleledere bygger tillit gjennom å modellere og forvente de kvaliteter som tillit bygger på. Personlig omtanke er en av kvalitetene, du bryr deg om både den personlige og profesjonelle siden hos dine medarbeidere. Robinson påpeker videre at ledelse som påvirker elevresultater dreier seg om noe mer enn gode relasjonelle forhold. Robinson og Lloyd, & Rowe (2008) fant i sin forskning at jo mer skolelederne fokuserte på relasjoner og oppgavene knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større ble

skolelederens innflytelse på elevenes resultater. Ut i fra disse funnene utfyller utsagnene til informant A og B hverandre, da de samlet har fokus på det menneskelige parallelt med oppdraget eller skolens kjernevirksomhet. Teorien til Robinson (2014) synliggjør kompleksiteten i lederpraksis som virker. Elevsentrert ledelse handler om *hva* man skal gjøre og *hvordan* man skal gjøre det, der det ikke er et enten eller, men et både og. Relasjonsbegrepet vil diskuteres videre i et senere tema i analysen som omhandler lederpraksis.

Lederne har lagt vekt på å skape en viss tillitsrelasjon til sine medarbeidere før de aktivt tar tak i situasjonen. Av andre hensyn kan nevnes mellommenneskelige med tanke på hvordan hverdagen er for aktuell arbeidstaker utenfor skolehverdagen. Parallelt trekkes frem ansvaret de har som leder ved å ivareta skolens kjerneoppgaver.

4.1.11 Sentrale ferdigheter/egenskaper i håndtering av lavtpresterende lærere

Neste spørsmål handler om sentrale ferdigheter/egenskaper leder må ha i håndteringen av slike saker. Informantene bruker tid, og det er tydelig at dette er et tema de har reflektert mye rundt. Informant A starter med: *"Du må ha kommunikasjonsferdigheter, det er jo kjempeviktig. Du må ha observasjonsferdigheter, du må være i stand til å se, være til stede i et rom og se hva som foregår. Så må du ha den kunnskapen som ligger til grunn."* Informant A fortsetter: *"Du må ha en bevissthet for å beskrive hva som kreves for å gjøre en god nok lærerjobb. Og så må du ha tillit i personalet som gjør at du får informasjon. Du må ha tillit hos den personen som gjør at du kan komme i posisjon til å snakke og til å innse at han er med på endringer og ta del i en veiledning. Det er jo sånne mellommenneskelige ferdigheter, kommunikasjon og empati. Så må du ha ferdigheter til å løse komplekse problemer, fordi det er mange ting som spiller inn her."* Og fortsetter og fortsetter...: *"Og du sitter nå her i samtale med vedkommende og han har sin formening og jeg har min formening, og en skal høre og prøve å komme til enighet om hvordan en går videre med saken. Og så må du ha mot til å gå inn i det ubehagelige, men det synes jeg er lett fordi hvis ikke du gjør det aksepterer du at eleven får for dårlig opplæring. Du kan jo velge å la være å utsette deg selv for den belastningen det er å snakke med et annet menneske om det du synes det andre mennesket gjør dårlig, eller så kan du velge en tredjepart som er uskyldig her da, som du har ansvaret*

for, som faktisk blir skadelidende, da blir det lett for meg. Det er ikke tvil om hvor lojaliteten ligger, og da blir det ikke vanskelig. Ok, den belastningen må du jammen meg ta når dem har hatt den belastningen i så mange år. De skal slippe å ha den belastningen, vi er jo voksne og de er jo barn!” Informant A sier videre: ” Du må ha kunnskap om rettigheter og lovverk, eller som i mitt tilfelle kunnskap om støttesystemer/personer som avlaster den kunnskapen du ikke har og som fortløpende gir deg det du trenger. Pedagogisk kunnskap rundt metodikk, klasseledelse, dels rundt relasjonsbygging. Så har jeg ikke fagkunnskap om alt. Dette var jo en musikk lærer og det har jeg jo ikke spisskompetanse i.” Og til sist sier informant A: ”Det handler om samarbeidsferdigheter med voksne. Det er viktig for meg at skolen og skoleutvikling er sentralt og en lærende organisasjon er jo avhengig av at alle lærerne er i stand til å delta i de aktuelle læringsprosessene. Og det å sette seg taus borti et hjørne og trykke på mobilen sin er jo ikke noe. Så her er nok kunnskapen min om viktigheten av lærende organisasjoner som spiller inn.”

Informant B beskriver det slik: *”Jo, du må jo være veldig trygg på hva lærerprofesjonalitet er. Det må du vite noe om, på alle nivåer: K1, K2 og K3. Du bør ha kjennskap til planverket selvfølgelig, at du kan vurdere om undervisningen er innenfor eller utenfor læreplanen.”*

Informant B holder frem: *”Så bør man jo selvfølgelig ha en viss relasjonskompetanse og ha en viss forståelse av relasjonsbygging. Det å ta ting tidlig og mest mulig uformelt er fornuftig for ikke å eskalere konflikter. Og det er jo slik at det faktisk også går an å bygge relasjoner i en potensiell konflikt. Ja, du må kjenne hva lærerprofesjonell kompetanse er, kjenne planverket, kjenne elevenes rettigheter, arbeidsmiljøloven, vite noe om styringsrett, hva som er saklig grunn til å gripe inn og ikke. Saksbehandlingsregler, forvaltningsloven, så bør en jo ha en type systemforståelse i forhold til ansvars og myndighetsdelegering.”*

Det er ikke uten grunn at denne type saker er omtalt som kanskje noe av det mest krevende for en skoleleder. Beskrivelsene til informantene over understreker kompleksiteten av kompetanser og ferdigheter en rektor må ha som leder for å håndtere slike saker. Det setter høye krav og forventinger til leder som blant annet er beskrevet fra Utdanningsdirektoratet: *”Offentlig sektor er kjennetegnet ved å være kompleks, og ledere i det offentlige arbeider for å nå mål som kan være motstridende. Ledere skal ofte balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre. Det dreier seg blant annet om å realisere politiske definerte mål, håndheve*

lovverket, inkludert implementering av lærerplanverket, ta hensyn til brukere, vise åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser, sikre forutsigelige vurderinger, ha godt faglig skjønn, praktisere likebehandling og sørge for kostnadseffektivitet ved bruk av offentlige midler. En leder i offentlig sektor sin virksomhet er forpliktet til å oppnå resultater innenfor vedtatte rammer. Videre er det nødvendig at arbeidet blir utført i samsvar med lov og regelverk og sentrale normer, verdier og prinsipper i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kunnskapsdepartementet (2007) beskriver det slik: ”For å lykkes i lederjobben kreves det blant annet handlekraft, analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt”. Dette betyr at vi trenger skoleledere som er trygge på seg selv og som kan stå fram som agenter for endring. Viviane Robinson (2014) peker på at dårlige prestasjoner hemmer en felles innsats. I en lærende organisasjon er ansatte avhengige av hverandre for å lykkes i undervisningsarbeidet.

En kompetanse som informantene påpeker, men som ikke eksplisitt kommer frem i resonnetet over en leders kompetanse innenfor arbeidsrett. Dette er et område særlig Bjørn Eriksen (2012) legger vekt på i sin fremstilling av faser i en forbedrings-, omstillings- eller en avviklingsprosess. For det første handler det om å få klarlagt faktum, foreta rettslig vurdering og starte en eventuell veiledning av den aktuelle læreren, herunder sette inn tiltak. Er tiltakene uten effekt, kan det være aktuelt med advarsel. Rektor har i kraft av sin styringsrett rett til å gi en lærer advarsel som følge av mangelfull arbeidsprestasjon. Dersom dette ikke gir det ønskede resultat, må rektor starte på en prosess som har til formål å omplassere læreren eller eventuelt avslutte arbeidsforholdet. Rektor kan ikke i kraft av sin styringsrett velge om prosessen skal iverksettes. Rektor har en plikt til å starte prosessen og må forholde seg til de saksbehandlingsregler som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og forvaltningsloven. I informantenes beskrivelser kommer det frem omfattende ferdigheter og kompetanser en må mestre for å lykkes i arbeidet med underpresterende lærere. Et fellestrekk er blant annet kunnskap om organisasjonens kjernevirksomhet, pedagogisk kompetanse. Andre fellestrekk som blir belyst er tillitsdimensjonen, empati, veiledningskompetanse og ferdigheter til å løse komplekse problemer. Videre trekkes det frem mot til å gå inn i og stå i det ubehagelige og den belastningen som måtte komme i en slik sak. Kompetanse på lovverket, styringsrett og saksbehandlingsregler, saklighetsprinsippet, integritet og forståelsen

av hva en lærende organisasjon innebærer er andre dimensjoner. I tillegg blir det pekt på en viss systemforståelse når det gjelder ansvars- og myndighetsdelegering.

4.1.12 Samarbeidspartnere

Kommende tema i analysen tar for seg hvilke samarbeidspartnere skolelederne har hatt å rådføre seg med i prosessen med forbedring, omstilling ev. avvikling av et arbeidsforhold.

Informant A meddeler: *”Jeg har diskutert dette med kollegaer, jeg har et nettverk på X antall skoler som møtes og diskuterer saker anonymt og ikke anonymt. Jeg har diskutert det med fagleder, så har jeg diskutert det med personaltjeneste og med personer i fagstaben til rådmannen. Jeg har også diskutert det med jurist. Helse har også vært koblet på, ikke med råd til meg, men til han, som støtte.”*

Informant B svarer som følger: *”Det er klart at det som har vært nyttigst for meg er jo det å ha noen med juridisk kompetanse knyttet til en HR eller personalavdeling. Åpenbart. I forhold til korrekt saksbehandling og hjelp til skjønnsmessig vurdering og avveining i saken, i forhold til hvor vi er hen her. Er det en uformell samtale, er det innkalling og tilrettevisning som vi referatfører, er det innkalling og advarsel? Er det en AKAN sak? Altså, hvilke prosedyrer skal man formelt bruke? Og fins det noen skjematikk eller må du lage dette på egenhånd? Svaret er ofte at du må lage dette på egenhånd. Det finnes ofte ikke en skjematikk heller. Og da er det ekstremt viktig at det blir gjort formelt riktig og at du har juridisk kompetanse tilgjengelig, slik at du i alle fall ikke kan tape saken på formelle feil. For har du en formell feil der så har du på en måte feil i saksinnhold også.”* Informanten fortsetter: *”Ja, så har vi rektorkollegaer, ja, hva skal jeg si. Jeg har vel opplevd at du gjør deg litt upopulær blant kollegaer også hvis du tar tak i ting. Hvis du driver for god skole da. Så føler vel kanskje andre at fokus blir på dem. Hvorfor gjør ikke du det samme? Hvorfor skjer ikke dette på andre skoler/hos meg altså? Jeg har vel opplevd at man går litt i forsvar og at en til og med kan ta parti med lærere, i hvert fall indirekte parti med lærere. Ikke direkte selvfølgelig, men du får en type stigmatisering i kollegiet, så du blir snakket om.”* Informant B formidler videre og eksemplifiserer: *”Hvis jeg tar dette caset da, så snakket jeg med min sjef, som ikke var veldig interessert i å gjøre noe. Så pass lite interessert at jeg måtte si: Hallo, jeg tuller ikke. Jeg kan ikke være leder på en skole der en lærer kan sykemelde seg fra å snakke med meg. Det går ikke. Og når han da friskmelder seg, kommer han med en legeerklæring som går på at han er*

100 % frisk, men han kan ikke snakke med sjefen sin? Da er jeg fratatt styringsretten. Og slik kan jeg ikke ha det.” Informant B er tydelig frustrert over manglende støtte og forteller videre: ”Og så er det da juristkompetanse, i dette tilfellet som er en helt egen avdeling som ikke er integrert i personalavdelingen. Personalavdelingen har ikke noe juridisk kompetanse i forhold til å vurdere denne type saksbehandling. Og jeg fikk jo heller ikke noen styringssignaler fra linjeledelsen på nivået over meg. Og heller ikke på nivået over der. Støtten fant jeg i mitt personlige nettverk. Jeg kjenner en som er jurist og som har jobbet i XX sikkerhetstjeneste. Han kunne jo litt. Han snakket jeg jo med på telefon for å få råd til å håndtere dette riktig.”

Felles for informantene er behovet for juridisk bistand i slike saker, selv om opplevelsen av tilgjengelighet varierer fra informant til informant. Den juridiske bistanden som blir etterspurt angår formaliteter i saksgangen eller prosessen i tillegg til skjønnsmessige vurderinger. Rektorene etterstreber å utføre arbeidet sitt i slike saker så riktig og ryddig som mulig. Viviane Robinson (2014) trekker frem at ryddig saksbehandling i vanskelige konflikter har betydning for leders tillit og sier at sakene må behandles på en prinsipiell, rettferdig og upartisk måte.

Informantene har ulikt synspunkt på kollegastøtte, herav ledere på samme nivå. Informant B gir uttrykk for at det av rektorkollegaer kan oppleves ”truende” at enkelte driver en for god skole og faktisk gjør det de er forpliktet til. Bjørn Eriksen (2010) påpeker at rektor i kraft av sin styringsrett har rett til å gi en lærer advarsel som følge av mangelfull arbeidsprestasjon. Og dersom dette ikke gir det ønskede resultat, må rektor starte på en prosess som har til formål å omplassere læreren eller eventuelt avslutte arbeidsforholdet. Rektor kan ikke i kraft av sin styringsrett velge om prosessen skal iverksettes. Rektor har en plikt til å starte prosessen og må forholde seg til de saksbehandlingsregler som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og forvaltningsloven. Det informant B sier er faktisk at det finnes ikke noen adekvat støtte i den formelle støttestrukturen.

Informantene har klare formeninger om hvilke kompetanse i det formelle støttesystemet de trenger, der juridisk kompetanse peker seg ut. Informantene opplever også varierende grad av støtte i organisasjonen de er en del av. Den ene informantene har løst det ved å søke bistand i

sitt eget personlige nettverk. Graden av støtte blant sine rektorkolleger er også varierende. For informant B har det faktisk ført til en tilleggsbelastning, da han opplever en form for stigmatisering fra kollegaer på bakgrunn av at han aktivt håndterer underpresterende lærere.

4.1.13 Lederpraksis

Dette temaet som omhandler lederpraksis har to ulike innganger: a) Hvordan leder selv vil beskrive sin lederpraksis. b) Hvordan leder tror sine medarbeidere vil beskrive leders praksis. På spørsmålet om hvordan leder selv vil beskrive sin praksis, svarer informant A med å gi noen eksempler: *”Jeg ønsker å være, og tror jeg er tett på. Ser på undervisning og samtaler med lærer etterpå. Det har jeg sluttet med på det viset. Nå er jeg i undervisningen for å kjenne på livet, vite hva som foregår og for å ”catching beeing good”. Og for at elevene skal vite hvem rektor er og for å være i kontakt med elevene. Diskusjonen rundt undervisning er satt på dagsorden, men i stedet for å fly rundt på skolevandring og tilfeldigvis komme bort i en dagsorden er det nå bestemt et tema.”* Informanten sier videre: *”Jeg prøver jo å velge bort administrative oppgaver, gjøre dem med venstre hånden, hvis jeg kan gjøre unna tertialrapporten på økonomi på et kvarter, så gjør jeg det. Alt det som er sånn administrativt er jo kjedelig. Jeg delegerer det som kan delegeres og så gjør jeg det kjapt det som en må gjøre selv.”*

Informant B beskriver sin lederpraksis på denne måten: *”Jeg vil jo si at jeg er opptatt av å tenke helhet og retning først. Samle skolen, jeg har jo veldig under huden at skolen er en organisasjon, og det er jo ikke nødvendigvis etablert overalt at skolen er en organisasjon. Det er mange som sitter igjen med forståelsen at skolen er en privatpraktiserende, individuelle selvstendige næringsdrivende på kommunen sin regning. At de kan gjøre som de selv vil. Så etablere retning, helhet.”* Samme informant sier videre: *”Jeg er opptatt av forankring, jeg er prosessorientert og ønsker å involvere flest mulig i prosesser som har med kjerneoppgaven å gjøre. Jo mer det har med kjerneoppgaven å gjøre, jo mer prosess og dypere og bredere involvering ønsker jeg. Du endrer ikke pedagogikken uten å ha lange og dype prosesser. Jeg er opptatt av at lærerne er subjekter i egen utvikling og at de får bidra og blir lyttet til når det gjelder retning og pedagogisk jobbing på skolen.”* Informant B påpeker videre: *”At en har et godt forhold til de tillitsvalgte – myndig og god kommunikasjon med de tillitsvalgte. Foreldre, jeg har vel tradisjon for å samarbeide godt med dem, involvert og når det gjelder pedagogisk*

utvikling og læring så prøver jeg vel å fokusere på ett område av gangen for hele virksomheten. Slik at vi kan gå i dybden på det og lære, reflektere og spre og utvikle god praksis. Å skape et bevisst forhold til dette her og skape arenaer for refleksjon og læring. Jeg kobler ofte medarbeidersamtaler og lederoppfølging opp mot utviklingsarbeid. Sånn at det blir støtte til utvikling fra leder sin side i stede for kontroll. Det er den generelle tilnærmingen.” Informanten har også gjort sine tanker omkring relasjonsbygging og eksemplifiserer: ”Så en type relasjonsbygging, ikke for relasjonsbyggingens skyld nødvendigvis. Det må være kombinert med noe faglig innhold. Det er en grunn til at jeg er på jobben liksom. Ikke bare for å være gode venner, vi har et oppdrag. Jeg er ikke så opptatt av relasjon som relasjon, men den faglige relasjonen. Når folk snakker om relasjonsbygging, så er det lett å misforstå ting, eller ha litt sånn private oppfatninger om hva relasjonsbygging er. Vi har ikke tid til å sitte og snakke om hva som skjedde i helgen liksom. Det er ”laizzes faire- ledelse» for meg, det er ikke relasjonsbygging. Da viser jo du bare at jeg har for lite å gjøre. Jeg er ikke interessert i det, det er ikke relasjonsbygging. En må ha en type fokus på oppdraget, hvorfor vi er her. Jeg tenker også hvis du har tid til å sitte og snakke om alt mulig som ikke har med oppdraget å gjøre, så er du kanskje ikke så interessert i å drive en god skole heller. Så det signaliserer at nå har jeg vært lærer lenge, jeg har vært inspektør, og jeg får høyere lønn som rektor, jeg får høyere pensjon så nå - det er vel derfor jeg er blitt rektor egentlig. Pensjonspoengene mine. Dette har ikke jeg noe til overs for, hvis jeg ikke har noe mer å gi i forhold til å utvikle en bedre skole for elevene så gidder jeg ikke sitte og være rektor for å si det sånn. Da finner jeg på noe annet.”

Det kommer frem av utsagnene at respondentene er pedagogisk orientert. I Robinsons forskning om hva som påvirker elevenes læring er et sentralt funn å sikre lærernes kvalitet og lede lærernes læring og utvikling. Utsagnene fra respondentene over viser at dette er et høyt prioritert område. Dette viser de i praksis ved sin utøvende handling både gjennom observasjoner og å rydde tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Robinson (2014) sier videre at ledelse som påvirker elevresultater er noe mer enn gode relasjonelle forhold. Slik jeg forstår hennes teori om elevsentrert ledelse blir tillitsrelasjoner bygget via faget, profesjonalitet i relasjon til skolens kjernevirksomhet. Det handler blant annet om å ta medarbeiderne på alvor, behandle dem med respekt og lytte til dem. Informant B beskriver dette grundig i sitt svar, der han beskriver prosessorientering i arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid. Han sier blant

annet at jo mer utviklingsarbeidet handler om skolens kjerneoppgaver, jo dypere og bredere involvering. Dette er i tråd med Robinsons (2014) tenkning om instruksjonelt lederskap som utøver pedagogisk ledelse, også kalt undervisningsledelse. Hun sier videre at de dyktige lederne vil nøye planlegge en prosess hvor problemløsningen skjer i et samarbeidende fellesskap, der løsninger blir knyttet opp mot skolens mål og verdier. Den *instruksjonelle* leder er en leder som har grundig kunnskap om kjernevirksomheten. En slik leder utøver pedagogisk ledelse, og det kreves spesifikk kunnskap i skolefaglige oppgaver. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson, 2014). Hun understreker at rektors rolle har endret seg de siste årene, fra en forventning om at rektor skulle være en effektiv administrator som så til at retningslinjene ble fulgt, tok i vare gode foreldrerelasjoner, eiendom, finansiering og elevdisiplin. Nå er forventningene at skolelederne kan samarbeide positivt med lærerne sine for å forbedre undervisningen (Robinson, 2014). Dette synet samsvarer med det Bukve (2012) blant annet formidler om managementorienteringen innenfor New Public Management.

Informant B sin beskrivelse rundt relasjonsaspektet, der han blant annet sier at han driver ikke relasjonsbygging for relasjonsbyggingens skyld, men at den må ha et faglig innhold. Dette fører diskusjonen inn på innholdet i relasjonsbegrepet. Jeg har som utgangspunkt til drøftingen rundt dette sett nærmere på transformasjonell og instruksjonell ledelse, samt sett hva Jan Spurkeland (2005) og Viviane Robinson (2014) sier om dette.

Jan Spurkeland fokuserer på den menneskelige biten av ledelse, og teorien defineres som en menneskeorientert ledelsesteori som bygger på et humanistisk menneskesyn. Ifølge Spurkeland handler det om å påvirke medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og dialog. Han hevder videre at å investere i relasjoner til sine medarbeidere danner selve grunnlaget for naturlig påvirkning. Spurkeland (2005) beskriver det som å lede med hjerte, lede med emosjoner, med glede og om å være glad i folk. Han fremmer at mennesker trenger tilpasset ledelse som bygger på kjennskap og kunnskap til enkeltindividet både ferdighetsmessig og psykologisk. Så langt kan en ikke si at Robinson er uenig i dette. Det som skiller dem slik jeg vurderer det, er at Spurkelands tilnærming om leders evne til å oppnå kontakt og skape

personlige relasjoner går i retning av sympati og vennskap. Dette er noe forenklet sett i forhold til Robinsons tilnærming til relasjonsaspektet. Robinsons tilnærming for å bygge tillitsrelasjoner er sterkere fokusert gjennom det profesjonelle, faglige fellesskapet. Det handler om profesjonelle tillitsrelasjoner og i mindre grad relasjonen for relasjonens del. En kan vel si at ingrediensene i tillitsdimensjonen er de samme, men har ulik vektning. Hvor fagligheten eller kompetansen om virksomhetens kjerneoppgaver er fremtredende i Viviane Robinson sin teori, har Spurkeland sin tyngde i den menneskelige dimensjonen. Rektorene gir uttrykk for en sterk orientering mot organisasjonens kjernevirksomhet i sin egen vurdering av lederpraksis. De er tett på og delaktige i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette viser de blant annet gjennom strategisk bruk av ressurser, hva de prioriterer i form av tid og dybden på involvering. Lederne har et bevisst forhold til utvikling av skolen som organisasjon og bygger relasjoner gjennom fokus på skolens kjernevirksomhet eller faget. Integriteten til oppdraget er også fremtredende.

Når det gjelder informantenes oppfatning av hvordan medarbeiderne inkludert lederteamene vil beskrive deres lederpraksis, sier informantene følgende. Informant A: *"Jeg tror de vil si at jeg er interessert, fremover rettet og utviklingsorientert. Kunnskapsrik. Så håper jeg de opplever meg som forståelsesfull og omsorgsfull."* Informant A konkretiserer dette: *"Da jeg var fagleder fikk jeg en "ordsky". Store ord der, så det var veldig hyggelig: Omsorgsfull, empatisk eller forståelsesfull. Kvalitetsorientert, tror jeg. Dem opplever at jeg har tillit til dem, og det har jeg. Dem opplever at jeg stiller krav til kvalitet, og det setter jeg pris på. Så opplever dem støtte i situasjoner de trenger det. Så tror jeg de, er redd for det, at de opplever en forventning om et like stort arbeidstempo hos dem som hos meg selv. Det gjør jeg ikke, fordi jeg alltid har vært førstemann ut av eksamenslokalet."*

Informant B: *"Jeg vil tro og håper de vil se jeg er engasjert i det å drive en god skole og utvikle en best mulig skole. Og samtidig samlende og inkluderende, spiller ikke folk opp mot hverandre. Jeg er tilhenger av at vi skal ha gode diskusjoner på saker. Jeg prøver å ha en høy etisk standard og at alt vi gjør skal være transparent. Vi skal kunne forsvare det. Jeg tror etisk bevissthet er helt sentralt for å drive en god skole."* Informant B sier videre: *"Åpenhet, myndiggjøring og tillit er sentrale ingredienser. Distribuert ledelse er 100 % tillit. Jeg er ikke opptatt av kontroll."*

Fremtredende hos begge informantene er deres genuine interesse for oppdraget med fokus på kvalitet. Lederne viser høy grad av integritet og gjør det de sier, ”walk the talk”. Jeg ser en rekke fellesnevner til Robinson (2014) sin teori om elevsentrert ledelse. Det er en ledelsesretning der hun selv plasserer seg innenfor distribuert ledelse. Informantene har en overordnet retning på hvor de vil, hva de ønsker å få til, eller oppnå i ledergjeringen, ene og alene med fokus på elevene. Dette blir uttalt på ulike vis, blant annet i form av klare definerte mål for virksomheten. Lederne viser høy grad av integritet, og det er profesjonaliteten i deres fag og lederoppgaven som motiverer og inspirerer i arbeidet. De gir uttrykk for at de har et avklart forhold til sitt ansvar og plikt som skoleledere. De praktiserer det ”tidsbruk” utvalgets leder Kristi Kolle Grøndahl sier, at ”ledelse, ledelse, ledelse er det som behøves mest i norsk skole” (Kunnskapsdepartementet, 2009). En sentral ingrediens beskrevet av informant B om etisk bevissthet gjenspeiles også i Vivane Robinson (2014) sin teori, der hun sier at de verdier og ferdighetene som er grunnlaget for å bygge tillit, sørger for et etisk fundament i alle de fem ledelsesdimensjonene. Verdier hun refererer til sorterer under den grunnleggende ferdigheten eller kompetansen, tillitsrelasjon. Det er verdier der skoleleder bygger tillit gjennom å modellere og forvente de kvaliteter som tillit bygger på. Respekt er én. Da verdsetter du andres ideer. Personlig omtanke er en annen. Du bryr deg om både den personlige og profesjonelle siden hos dine medarbeidere. I tillegg beskrives kompetanse om virksomhetens kjerneoppgaver som er et annet viktig grunnlag for tillit.

Informantene har inntrykk av at medarbeiderne opplever dem som kvalitets- og utviklingsorientert. De blir sett på som engasjerte og kunnskapsrike i forhold til faget, samtidig som de fremstår med høy grad av integritet i sin ledergjerning. Det fremstår som gjensidig tillit er et viktig fundament, der medarbeiderne blir sett på som subjekter i egen praksis og av skolens utvikling for øvrig.

4.2 Prosess omkring forbedring av praksis

I analysedelen vil jeg nå gå over til å presentere funn fra caset som omhandler prosessen rundt utvikling/forbedring av praksis (jf. Eriksens trinn 1 i en utviklingsprosess). Fremdriften i presentasjonen følger som tidligere presisert, strukturen i intervjuguiden. Følgende case er belyst fra informantenes egen forståelse og erfaringer ut i fra eksakte case. I kommende case benytter jeg datagrunnlag fra samme informant. Informanten A, beskriver to ulike caser,

definert som 1 og 2. Innledningsvis ønsket jeg en beskrivelse av bakgrunnen for aktuelle prosesser (caser).

4.2.1 Forankring av prosessen

Informant A uttaler i case 1: *"Noen ting var fra forrige enhetsleder, noe var ting som kollegaer hadde sagt og noe hadde jeg selv observert."* Informant A, beskriver bakgrunnen for case 2 slik: *"Utgangspunktet var manglende struktur, samarbeid, samvær med ansatte og at hun ikke var til stede."* Inngangen til aktivt å håndtere saker rettet mot forbedring av praksis kan, som det kommer frem av utsagnene over, kan ha ulik bakgrunn. Vi ser av presentasjonen over at begrunnelsen retter seg både mot egenskaper, beskrevet av Bjørn Eriksen (2015), om klasseledelse, struktur, lojalitet, samarbeid etc., og det kan ha sammenheng med den ansattes faktiske tilstedeværelse på jobb. Kilden til opplysninger om mangelfulle arbeidsprestasjoner ser vi også kan ha sitt utspring fra flere aktører i skolehverdagen. I dette tilfellet er det observasjoner og informasjon fra både tidligere rektor, kollegaer og skoleleder selv.

Felles for de ovennevnte utsagnene er rektors oppfatning av at lærers fungering ikke holder mål, og det er påkrevet å agere. Med andre ord kommer initiativet fra skoleleder. Dette er i tråd med Viviane Robinson (2014) mener. Skolen må identifisere lærere som gjør en dårlig jobb og sette inn effektiv støtte.

4.2.2 Initiering av prosessen

Neste spørsmål er rettet mot hvordan leder initierte prosessen, hvilke "grep" leder tok. Informant A svarer i case 1 som følger: *"Når jeg begynte i jobben så startet jeg observasjoner av alle og da fikk alle positive tilbakemeldinger. Det er jo styrker med denne læreren også."* Og sier videre: *"Jeg sa til vedkommende i etterkant av medarbeidersamtalene at det hadde kommet noen innspill jeg har lyst å presentere for deg. Når har du tid? Videre: "Vi ble enige om veiledning ut i fra definerte mål, kvantifiserbare mål, slik at en kan sjekke ut eller ikke, tidsfrister og så hadde vi mail-kontakt i perioden. Når vi utformet mål og hvilke tiltak som vi i sammen kan gjøre. Hva kan du gjøre? Hva kan jeg gjøre for at du skal få det til. Og hva ev. andre skal gjøre?"* A beskriver det slik i case 2: *"Så jeg begynte jo å snakke med henne om disse tingene. Om hva er det som skal til for at du skal komme på personalrommet og hvordan*

skal du få til å jobbe mer sammen med dem.” Informant A utfyller i case 2: ”Men så kom det inn en klage på henne, det kom inn to egentlig... Istedenfor å gå inn og snakke med henne om dette, en elendighetsbeskrivelse da, begynte vi å snakke om dette: ”Hvordan skal du få til et bedre samarbeid med de andre? Hvordan skal du få ideer til khv, og hvordan skal du klare å komme inn på personalrommet?”

Undertegnede tolker av utsagnene at det ligger et humanistisk menneskesyn til grunn, et menneskesyn der også hovedteoretikerne for denne oppgaven har sitt utspring. Informanten viser en sterk tro på at ”menneskene” kan skape forbedring. Ifølge Spurkeland (2005) handler det om å påvirke medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og dialog. Spurkeland hevder videre at å investere i relasjoner til sine medarbeidere danner selve grunnlaget for naturlig påvirkning. Ledelse er å oppnå målsatte resultater sammen med og ikke gjennom folk. Slik jeg tolker utsagnene over er dette tilnærmingen til det som kan oppleves vanskelig, jf. blant annet utsagnet: ”Når vi utformet mål og hvilke tiltak som vi i sammen kan gjøre. Hva kan du gjøre? Hva kan jeg gjøre for at du skal få det til. Og hva eventuelt andre skal gjøre?”

Av utsagnene kan en videre tolke at for skoleleder har det vært viktig å ha en grunnleggende tillitsrelasjon i bunnen. Viviane Robinson beskriver evnen til å skape tillitsrelasjonen som en grunnleggende kompetanse eller ferdighet for å lede dimensjonen om å lede læreres utvikling. Leders strategi samsvarer også med Robinsons beskrivelse av ”open to learn” samtalen. Det kommer frem av utsagnene at leder er på løsningsorienteringssiden og stiller seg selv disponibel for å følge vedkommende i utviklingsprosessen ved aktivt å være en støttespiller. Parallelt med at leder er på tilbudssiden for å finne de gode individuelle løsningene som fører til forbedring av praksis, blir arbeidstaker ansvarliggjort og subjekt i egen utvikling. Som det fremkommer av utsagnet til informant A, i case 1, er det også tydelige krav og forventinger til resultat. Pedagogisk ledelsespraksis ved å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, er den dimensjonen som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Det handler om ledelse som ikke bare legger til rette for lærernes læring, men der lederen selv deltar i personalets formelle og uformelle læring. Ledere som utøver denne type praksis blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd. De er både tilgjengelige og har en faglig tyngde.

Informant A legger vekt på at det foreligger en grunnleggende tillitsrelasjon i bunnen. Leder er ”inviterende” til dialog med de aktuelle arbeidstakerne om strategi for den videre prosessen. Det blir arbeidet med felles forståelse av situasjonen og kvantifiserbare mål for utvikling blir avtalt innenfor en gitt tidsperiode. Leder legger vekt på arbeidstakers positive egenskaper og stiller seg selv disponibel som ”verktøy” i prosessen mot forbedret praksis. Informanten er åpen med arbeidstakerne på at det er kommet inn klager fra kollegaer, men tilpasser fremleggingen av saken for å skape et klima for en videre god prosess som fremmer utvikling.

4.2.3 Ivaretagelse av arbeidstaker

Videre i samtalen var undertegnet opptatt av å få belyst hvordan leder ivaretar arbeidstaker i en slik situasjon. A peker i case 1 på dette: ” *Det er viktig for meg å si at dette handler ikke om deg som person, det handler om utførelsen av jobben. Og så er det viktig for meg å være tydelig på å høre hva du synes om det.*” Og sier videre: ” *Hvis jeg tydelig ser at her er negative reaksjoner, så kan en si at en ser at dette er vanskelig for deg. Det forstår jeg godt det er. Jeg håper du forstår hvor viktig det er for meg å ta opp dette fordi det handler om elevenes læringsutbytte. Og så er det også slik at det er viktig for meg å si at jeg ikke vet hvordan dette har vært, men jeg vil høre hvordan du ser på det.*” Informant A uttrykker i den samme casen videre: ” *Jeg prøver å være ærlig i fremstillingen, men selvfølgelig velger jeg hvilke ord jeg bruker. Du trenger ikke si veldig og bruke forsterkende ord, men jeg ”sminker” det ikke.*”

Informant A, sier i case 2 spontant: ” *Det som gjorde at jeg kom i posisjon til henne da, det var jo å snakke om hvordan denne angsten som hun hadde påvirket henne. Tanken min bak det var å vise forståelse for situasjonen hennes, og være interessert i den, så etterpå fortelle at dette (klager) har kommet frem da.*” Informant A føyer til i den samme casen: ” *Jeg hadde ikke likt å bli utsatt for den her tilnæringsmåten selv, for det hadde jeg følt som å bli lurt. Men det som skjer da er at hun opplever, tror jeg, at hun opplever at jeg bryr meg om henne og at hun opplever at jeg ikke mistenkeliggjør sykefraværet, men jeg spør om det for å få en leges vurdering for hvordan kan vi tilpasse for å redusere det.*” Informanten skyter inn: ” *Ja, jeg må få sagt en ting til som var, på grunn av at jeg kom i en posisjon var, som jeg sa til henne. For meg ser det ut til at du er klar til å være kontaktlærer, hva tenker du selv?*”

Som det kommer frem av funnene over, er det en balansekunst av rang å mestre opprettholdelsen av den grunnleggende tilliten i slike situasjoner. Slik jeg tolker det, kommer det frem ulike dimensjoner leder må forholde seg til og mestre for at den videre prosessen mot målet om å utvikle en bedre praksis skal kunne realiseres. Dimensjonene jeg refererer til går både på den faglige dimensjonen og den mellommenneskelige dimensjonen. Referert til Viviane Robinson (2014), er dette en leder som bryr seg om personalets velferd og som respekterer sine ansatte. Det er også en leder som setter elevene sine behov foran de voksnes personlige interesser. Dette kommer frem gjennom flere av utsagnene over, blant annet som informanten sier i case 1: ”... *det handler om elevenes læringsutbytte*”.

Spurkeland (2005) sin beskrivelse av tillitsdimensjonen i ”raderhjulet” er ”emosjonell modenhet” en sentral kompetanse. Det som gjør dimensjonen emosjonell modenhet interessant, er at den utdyper det psykologiske aspektet en leder trenger for å komme hver enkelte medarbeider i møte. Det handler om evne og kunnskap til å sette seg inn i andres ståsted, så vel som bevissthet omkring egne følelser og effekten dette kan ha i dialogen. Emosjonell modenhet danner et grunnlag for *hvordan* en opptrer i dialogen med sine medarbeidere. Emosjonell modenhet handler om evne til å identifisere, håndtere og bruke følelser både hos seg selv og andre. Det omhandler kompetanse i å fremstå troverdig, forutsigbart og justere seg selv inn på den andres emosjonelle nivå, såkalt emosjonell kalibrering. Spurkeland (2005) beskriver *emosjonell kalibrering* som en ferdighet innen emosjonell modenhet. Denne emosjonelle kalibreringen kan leses av blant annet informant A, i case 1, når han uttrykker: ”*Hvis jeg tydelig ser at her er negative reaksjoner, så kan en si at en ser at dette er vanskelig for deg. Det forstår jeg godt det er.*” Emosjonell modenhet handler også om kunnskap og evne til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv. Som vi ser av tilføyelsen til informanten i case 2: ”*Jeg (leder) hadde ikke likt å bli utsatt for den her tilnæringsmåten selv, for det hadde jeg følt som å bli lurt. Men det som skjer da er at hun opplever....*” Slik jeg tolker dette evner leder å ”se bak” egne følelser der han mestrer å tilpasse sin tilnærming ut i fra det han mener er riktig for arbeidstaker. Eller som Spurkeland (2005) sier det, mennesker trenger tilpasset ledelse som bygger på kjennskap og kunnskap til enkeltindividet både ferdighetsmessig og psykologisk.

Prinsippet om kontradiksjon er fremtredende for ivaretagelsen av arbeidstaker når det er fremkommet klager. Klagene er "åpne" men blir lagt frem med omhu. Leder legger videre vekt på tydelig å skille mellom sak og person og viser emosjonell støtte i situasjonen og for vedkommende liv utenfor skolen. Informanten legger også vekt på å signalisere en positiv forventning og tro på at en sammen skal lykkes med forbedring av praksis.

Neste spørsmål er nært knyttet til det foregående temaet, og det vil trolig bli noe overlapping. Spørsmålet lyder slik: "Hva var vesentlige faktorer for at du lykkes med å ivareta arbeidstaker?" Informant A uttrykker i case 1 umiddelbart: *"Jeg hadde vært på jakt etter deres styrker. Og det at jeg hadde forståelse for de andre elementene."* Informanten eksemplifiserer: *".... så jeg skjønner at dette er hardt for deg, men jeg aksepterer ikke det som en bortforklaring for at du ikke kan...".* Informanten sier videre: *"Jeg gir begrunnelser for hvorfor jeg tar det opp, slik at han forstår at det er jobben min. Og at jeg er ansatt her for å ta ansvar for læringsutbytte til elevene og at den opplæringen vi gir dem som skole er god nok. Det er viktig at han får vite."*

Informanten i case 2: *"Det er jo mange ting som spiller inn for at det har lyktes så godt. Det er både måten du har møtt henne på, sett henne på og viser at du har tro på henne. Hun visste at vi ikke var "ute etter" henne – vi var ute etter å hjelpe henne. Men jeg tenker kollegaene her er jo sentrale her også."* A oppsummerer det slik i case 2: *"Hun har hatt behov for å kjenne på tillit. Det tror jeg liksom er hovedgreien. Og så har hun hatt behov for at det ble stilt tydelige forventinger også, men en forståelse knyttet til muligheten til og nå dem. Så er det jo det at hun har hatt tilgang til støtte rundt og forståelse for at det kan være vanskelig å jobbe sammen med noen."*

Dataene ovenfor kan tyde på at det finnes noe elementært i tilnærmingen til slike saker, uavhengig av sak eller hvilken person det gjelder. Sentrale elementer her er støtte og forståelse kombinert med positive forventinger og krav. Det som tilsynelatende kan vise seg å være viktig er emosjonell kalibrering, leders evne til å nyansere de ulike elementene slik at balansen er tilpasset den enkelte medarbeider en står over for. Elementene som gjør seg utslag i ovennevnte utsagn kan gjenspeiles i teorigrunnlaget. Spurkeland uttrykker blant annet at ved å dyktiggjøre og ansvarliggjøre de ansatte, frigjør en kreativitet og endringsvilje. Viviane

Robinson påpeker i tillegg nødvendigheten av det faglige aspektet gjennom instruksjonell ledelse og sier at ledere som leder lærernes læring og utvikling vet hva slags tilbakemelding og hjelp lærerne trenger. Leder fremstår etter min oppfatning med en sterk integrasjon til oppdraget. Et annet moment som er trukket inn, er kollegaers betydning for at en lykkes i dette arbeidet.

Informanten trekker frem synspunkter for å lykkes med å ivareta arbeidstaker. Jakten på arbeidstakers styrker, arbeidstakers opplevelse av at leder vil ham vel og emosjonell støtte er noen av ingrediensene. Dette sammen med begrunnelsen for å ta tak i arbeidsprestasjonene, tydelige forventninger og tro på at arbeidstaker skal lykkes, blir også trukket frem.

4.2.4 utfordringer i prosessen

I det kommende temaet beveger vi oss over til utfordringer. Hvilke utfordringer en møtte i prosessen omkring utvikling eller forbedring av praksis og hvordan skoleleder håndterte disse.

A starter med å svare i case 1: *"Ja, vi avtalte veiledning på slutten av et skoleår, rundt påske, og så ble det sykemelding på grunn av sykdom i familien. Det gjorde at vi kom i gang rett etter skolestart. Da hadde vi satt noen mål og former for veiledningen, så hadde vi veiledning utover høsten og når vi kom til november så konkluderte jeg med at dette er for dårlig, gikk til personalavdelingen og ønsket egentlig en avrunding eller omstilling da. Da kom fagforeningen inn og sa dem syntes det var for tidlig fordi det ikke var gitt tilstrekkelig veiledning. Noe jeg ser veldig tydelig i etterkant og for så vidt da også at det stemte. Og da startet vi med veiledning igjen."* Informant A forklarer videre i samme casen: *"Det som skjer da, vet du, er at når du går inn i veiledningen baseres den på observasjoner og samtaler. Og det som skjedde i denne saken var at observasjonene og samtalene avdekker flere saker som gir behov for ytterligere observasjoner og ytterligere tema for samtalene, som avdekker ytterligere svakheter. Ja, du ser ballen rulle her da."* Videre sier A i case 1: *"Et sted her i veiledningsløpet så skjedde det (knips) en brå vending. Fra at vedkommende er med på at dette er utfordrende, praksisen er for dårlig, til plutselig å omtale seg selv som en ressursperson for skolen vår. Det var på samme tidspunkt som fagforeningen kom inn. (Jeg er ganske sikker på at han hadde en erkjennelse på hvordan det var.)"* Videre kommer det frem: *"Det ble definitivt stilt spørsmål om troverdigheten min når tillitsvalgte kom inn. Så til de*

grader! Det tror jeg du skal ha litt fantasi til å forestille deg egentlig. Det ble et febrilsk forsvarsforsøk!”

Informanten uttrykker i case 2: ”Jeg får ikke klager da, det gjør jeg ikke. Så det var nok mer kaotisk da enn det er nå. Men samtidig så tror jeg kanskje ikke alle opplever henne som en god lærer enda. Men det har jeg ikke et klart bilde av egentlig. For hun har ikke forandret seg så mye. Hun gjør nok jobben bedre allikevel fordi at hun strever ikke med angst lenger, og det er klart at når du skal inn å møte elever og du har litt angstproblematikk, så påvirker jo det. Hun sa jo hele tiden at angsten ikke handlet om ungene, men det er klart at energien din er jo ikke så høy når du sliter med dette likevel da.”

Som det kommer frem av utsagnene kan en møte på utfordringer av ulik karakter. De kan være både av ekstern og intern art. Når det gjelder den eksterne, er det i den forstand at det er en ”utenforstående” som på et tidspunkt kommer inn som aktør i prosessen. Av intern karakter viser det seg i forhold til utsagn fra informanten i case 2, der det fortsatt er noen kollegaer av arbeidstaker som stiller spørsmål om arbeidstakers arbeidsutførelse nå er tilstrekkelig. En annen utfordring er om ikke arbeidstakers psykiske helse er tilstrekkelig på plass. Informanten i case 1 sier seg enig i at konklusjonen om at arbeidstakers arbeidsutførelse var for dårlig, ble tatt for tidlig. Samtidig sier informanten at underveis i veiledningsforløpet ble det avdekket ytterligere og ytterligere svakheter. Veiledningen hadde da vart i ca 4 måneder. Bjørn Eriksen (2012) sin beskrivelse av fasene i en avviklingsprosess sier at en avviklingsprosess har noen relativt klare faser og ulike aktører er involverte, der enkelte av dem er lovbestemte. Kravet om betryggende saksbehandling utledes av vilkåret ”saklig begrunnet” i arbeidsmiljøloven § 15-7. Plikten til å veilede er grunnleggende. Fasen kan betegnes som et ”omsorgsansvar” der arbeidsgiver har plikt til å gi veiledning med intensjon om å bidra til at aktuelle arbeidstaker blir i stand til å mestre eller ivareta oppgavene tilfredsstillende. Veiledning skal i prinsippet gis inntil det blir konkludert med at aktuelle lærer ikke har forbedrings- eller endringspotensial. Denne fasen bør ha en varighet fra 1- 8 måneder (Eriksen, 2012).

Aktør(er) fra arbeidstakers fagforbund er å anse som naturlige ”andre involverte” i prosessen, ifølge Eriksen (2012). Som informanten meddeler førte det i denne casen at ”en satte fyr på

bålet”. Representanter fra fagforbund må være bevisst sin rolle i slike saker og vil på samme måte som leder oppleve et krysspress av forventninger. Fagforbund må være bevisst på at i tillegg til å være aktuelle arbeidstakers talsperson i saken, samtidig også har et ansvar for resterende medlemmer i organisasjonen som de representerer.

Som det har kommet frem i den innledende delen til casen, oppleves det ofte vanskelig for kollegaer å påtale en medkollega sine arbeidsprestasjoner. Det kan derfor være sannsynlighet for at vedkommendes arbeidspraksis har fått ”skure og gå” over tid før den gripes tak i, noe som kan ha medført mangelfullt læringsutbytte for elevene og negative konsekvenser i arbeidsmiljøet blant de voksne. Bjørn Eriksen påpeker at kravet om saklig grunn innebærer at lærerne skal ha et trygt stillingsvern, men må også vurderes opp mot hensynet til elevene og samfunnet for øvrig. Det blir dermed en interessenmotsetning mellom disse hensynene. Saklighetskravet peker blant annet på at i vurderinger som blir tatt ikke kan bygges på utenforliggende hensyn. I tilfellet informanten beskriver i case 2, kan et slikt hensyn være hvorvidt vedkommendes angst direkte har påvirkning på arbeidstakers praksis. Eriksen skriver at en naturlig forståelse av ”saklig begrunnet” tilsier at vilkåret avgrenser mot usaklige forhold. Skjønnnet må ta utgangspunkt i relevante argumenter og ikke gi rom for utenforliggende hensyn. Det er tjenlig å dele saklighetsvurderingene i tre; utenforliggende hensyn, arbeidsgivers saksbehandling og tilstrekkelig grunn.

Den desidert største utfordringen informanten har beskrevet i denne casen er det ”bruddet” som oppstod når tillitsvalgtapparatet ble involvert i saken. Det som tilsynelatende er å anse som en god prosess fikk en brå vending. Tillitsvalgte sådde tvil om leders kompetanse og troverdighet i yrkesutøvelsen. Arbeidstakers innstilling og forståelse for prosessen endret seg og det ble et tillitsbrudd i relasjonen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Det kan også anses som en utfordring at veiledningsforløpet som var igangsatt avdekket ytterligere mangler ved arbeidstakers arbeidsprestasjoner og konklusjonen om at prestasjonene ikke holdt mål ble etter arbeidsgivers vurdering trukket for tidlig. En annen utfordring kan være medarbeideres tvil om arbeidstakers prestasjoner nå var gode nok.

4.2.5 Ringvirkninger i organisasjonen

Neste tema undertegnende ønsker å belyse er eventuelle ringvirkninger en slik sak kan ha for organisasjonen. Informanten starter med dette i case 1: *”Kilden min var jo hans kollegaer. Og det er ikke noe behagelig for dem. De ønsket ikke å ta dette direkte opp med han, men de synes det er vanskelig, hva skal vi gjøre hvis han spør? Da snakket vi litt om det. Jeg hadde forståelse for at de ikke ville si det til han. De ville ikke være angiveren til læreren. Men det var jo avklart og gjort ordentlig. Det var ikke problem med det, men det var problem likevel. Fryktelig ubehagelig for dem.”* Informanten fortsetter i samme case: *”Det har hatt ringvirkninger at mange har sett at her er ikke en rektor som godtar alt. Godtar ikke hvilken som helst praksis. Og det er jeg helt sikker på. Det har jeg hørt. Så tror jeg også at, jeg har hørt fra dem som var kildene mine til lærers måte å være på. De snakker om at jeg tar tak i ting som jeg synes er for dårlig. Og da tror jeg at det fører til at latskap i alle fall ikke sprer seg. Det er fint. For unnasluntring..., det er en ting at du ikke kan eller får det til, men og ikke gidde, det er for dårlig. Jeg tror det har hatt den ringvirkningen ja.”* Informanten føyer til: *”Og så har det hatt den ringvirkningen, det hjelper å gå og snakke med rektor om hvordan kvaliteten skal være. Fordi at dem er opptatt av det og hvis det er slik at praksisen er for dårlig så gjør han noe med det. Dem setter pris på at det blir stilt krav til kvalitet. Setter pris på at enhetsleder tar tak i det tror jeg. Og da har jeg svart ut i fra organisasjonen. Dette har vært positive ringvirkninger og som jeg beskrev tidligere noen negative ringvirkninger. Jeg vet ikke om det gav negative ringvirkninger, men det gav negative opplevelser da.”* Informant A belyser i case 2 dette perspektivet: *”Den ene samarbeidspartneren til læreren har jobbet sammen med han i åtte år. Hun var SÅ ”feed up” av å dekke over og sørge for at ting ble bra nok, at hun hadde vurdert å bytte arbeidssted.”*

Utsagnene over viser til ringvirkninger i form av negative eller ubehagelige opplevinger for enkeltindivid som A, i case 1, der han beskriver ”angivelse” av kollegaers arbeidsutførelse. Leder møter disse med forståelse gjennom samtale, samtidig som han poengterer at det er gjort på en ordentlig måte. Tilfellet informant A meddeler i case 2 sier noe om en arbeidstakers belastning over tid ved å være en del av et arbeidsmiljø som tolererer eller dekker over andre kollegaers underprestasjoner over tid. Denne arbeidstakeren vurderte å skifte arbeidsplass. En ser at dette på sikt kan skape en ”flukt” av velfungerende lærere fra organisasjonen, noe som kan få dramatiske konsekvenser for elevenes læringsutbytte. At leder

aktivt tar tak i situasjonen har betydning for opprettholdelse av kvalitet i lærerstaben. Professor Viviane Robinson (2014) skriver om nødvendigheten av å profesjonalisere skoleledelsen for derigjennom å profesjonalisere læreryrket. Ringvirkningene som er beskrevet av informanten kan defineres på ulike nivå og kan ha direkte konsekvenser for organisasjonen både på kort og lang sikt. Vi ser at skoleleders håndtering er avgjørende for organisasjonens fremtid. Uttrykket til Viviane Robinson (2014) sier det handler om ledelse, hva leder gjør og hvordan en gjør det i personalsaker som går på lavtpresterende lærere. Et av de sentrale funnene i Robinsons forskning er å sikre lærernes kvalitet og lede lærernes læring og utvikling. En slik leder utøver pedagogisk ledelse, og det kreves spesifikk kunnskap i skolefaglige oppgaver. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne. Som sagt innledningsvis i oppgaven, er det bare gjennom enkeltmenneske man kan jobbe med helheten. Og som vi ser hos informant A er leders håndtering av enkeltindivider eller enkeltsaker av betydning for organisasjonen som helhet.

Informanten beskriver at opplevelsen av å "angi" kollegaer kan ha ført til negative opplevelser for enkeltindivid, men at det har ført til positive ringvirkninger for organisasjonen på sikt. Det har skapt en tro på at leder agerer og ikke "feier" dårlige prestasjoner "under teppet" og at kvaliteter satt på dagsorden.

4.2.6 Andre involverte deltakere i prosessen

Jeg vil i det kommende temaet sette søkelyset på andre aktører som direkte var involvert i prosessen. Informant As uttale, i case 1: *"Nei, eller jo, jeg hadde fagleder som sparringspartner. Hvordan jeg skal jobbe og for så vidt også litt sånn frustrasjonsklagemur. Men jeg var alene i samtalene, men lærer hadde jo muligheten til å ha med seg noen."*

A, formidler i case 2: *"Og så ble hun plassert på team sammen med en mann som klarer få alle rundt seg til å fungere, jeg stoler på han. Og så fikk hun en barne- og ungdomsarbeider som hun kjenner godt og samarbeider godt med. En som skaper en trygghet for henne da."* A eksemplifiserer fra samme case: *"En som er veldig sånn, "tjy- tjy", sersjanten kaller de henne*

da. Ungene som får irttesettelse, velfortjent irttesettelse av henne da. Hun var den som kunne holde strukturen hvis det var vanskelig for henne.”

Foruten representant fra fagorganisasjonen, som nevnt tidligere i analysen, kommer det av utsagnene over frem at leder har hentet støtte i egne rekker angående praktisk håndtering i denne fasen, i tillegg til psykologisk støtte for egen del. Det er interessant her å se hvordan respondenten i case 2 utnytter kapasiteten i organisasjonen for å fremme utvikling. Dette krever at leder kjenner sine medarbeidere faglig sett, men også deres personlige og mellom-menneskelige egenskaper. Gjennom aktivt å bruke denne kunnskapen legger leder til rette for at de ansatte kan lære av hverandre og sammen fremme kvalitet. Dette er i tråd med Robinson (2014) sin pedagogiske ledelsestenkning som handler om strategisk bruk av ressurser. Hvis skolen har satt seg klare mål, kan lederen være strategisk i ressursbruken. Lederen mobiliserer relevant ekspertise, ekstern eller intern, for å støtte opp om å nå målene. En leder må kunne sortere og stille spørsmål om hvilken praksis som best løser problemområdene en har pekt ut. Strategisk tenkning og strategisk bruk av ressurser henger sammen. Det blir synlig at det styres mot de prioriterte målene gjennom hvordan ledelsen disponerer kompetanse, tidsressurser, organiseringsmåter, kompetanseutvikling med mer.

Av andre involverte i prosessen, beskriver informanten personer med ulike funksjoner som bidragsytere i prosessen. For egen del hadde han fagleder som sparringspartner og emosjonell støttespiller. Leder valgte også å ”rigge” gode team med utvalgte medarbeidere som støtte for aktuelle arbeidstaker i prosessen.

4.2.7 Dokumentasjon

Neste tema handler om hvordan prosessen er dokumentert. Informanten svarer følgende: *”Vi har notater fra alle møtene. Det er to typer notater. Jeg har et som vi har snakket gjennom og skrevet under på som det offisielle notatet. Og så har jeg mine tanker rundt møte som et mer uoffisielt notat. Det er noen vurderinger der som ikke hører hjemme i et møtenotat.”*

Informanten viser til samme praksis omkring formalitetene hva angår dokumentasjon av prosessen. Han viser til et offisielt notat, der han poengterer at det er underskrevet av begge parter. Og et såkalt ”arbeidsnotat” for egne tanker og refleksjoner. Det sistnevnte notatet vil

ikke være gyldig dokumentasjon det kan kreves innsyn i. Professor Eriksen (2015) påpeker at dokumentasjon av veiledning og vurdering av effekten er sentralt for at saksbehandlingen skal ivaretas på en betryggende måte. Eksempel på dokumentasjon kan være: skriftlig referat fra møter med den aktuelle arbeidstaker, bevis på gjennomførte tiltak i form av opplæring og tilrettelegging m.m.. Arbeidstakers manglende arbeidsprestasjoner må kunne dokumenteres. Kravet om betryggende saksbehandling utledes av vilkåret ”saklig begrunnet” i arbeidsmiljøloven § 15-7.

4.2.8 Erfaringer i prosessen

I det avsluttende temaet for fasen vedrørende forbedring eller utvikling av praksis, var undertegnede på jakt etter informantens refleksjoner om hva som var de gode grepene i prosessen og om det var noe en kunne gjort annerledes. Informant A deler følgende refleksjoner i case 1: *”Hvis vi snakker om det området der han gjorde fremskritt som gjorde at praksisen ble god nok og bare det, så funket det slik som det skulle. Der er det ikke noe jeg tenker jeg skulle gjort annerledes. Det gjelder utviklingen som han hadde på samarbeidsdelen. Å få han til å gjøre det. Det som det handlet om det var det å være tydelig på situasjonsbeskrivelse, tydelige krav, få erkjennelse fra han om at det der som det er. Få han til å erkjenne at han må endre praksis. Og han kjente på at dette var et tydelig krav eller forventning. Og at han forstod at det kom til å bli fulgt opp. Dette går ikke over. Det fikk jeg til. Jeg fikk jo til det på en del andre ting også, men en vesentlig forskjell var at der klarte han ikke oppfylle kravene.”*

Informanten sier videre, referert til samme case: *”Hvis det et andre ting jeg skulle gjort annerledes, ja, jeg er jo en utålmodig sjel. For jeg sa tidlig at dette går ikke. Jeg så en liten fremgang på et område, men ikke på andre områder og så avdekker jeg egentlig bare flere og flere svakheter sånn at jeg konkluderer med at dette går ikke. Praksis er for dårlig. Med den innstillingen at du bør gjøre noe annet enn å være lærer. Det var for tidlig. Jeg kan jo si i etterpåklokskapen at jeg skjønnte jo at det gikk som det gikk, og det gjorde det for så vidt også. Men for at du skal få rett saksgang så må du faktisk gi han den rettledningen som han fortjener. Så jeg burde ikke tatt det første avslaget som jeg gjorde. Så kom jo da fagforeningen inn og påpekte det og jeg korrigererte med en gang.”* Informanten påpeker, fra samme case: *”Jeg hadde oppfordret han til å ta kontakt med fagforeningen. Altså hvis du*

ønsker at noen skal være med deg i veiledningsprosessen, både for å sikre at jeg gjør ting rett og aller viktigst for å ivareta deg. Han var klar over dette ganske tidlig, men det ville han ikke. Men så gjentok jeg jo det når jeg kom med denne konklusjonen her da. Og da hentet han rådgiver. Dem påpekte med en gang at dette var for tidlig. Det ble en unødvendig konflikt på et tidspunkt.” Informant A legger til i case 1: ”Vedkommende fra fagforeningen hadde sviktende kompetanse. Ikke var han skolemann og ikke... Det kan jeg si mye om! Jeg kan skrive en hovedfagsrapport om det! Han hudflettet meg som veileder. Jeg kunne ha saksøkt han. Det var så usaklig, det brydde jeg meg veldig lite om. Han kom ikke inn for å prøve å roe noen gemytter, han kom inn og kunne helt så mye olje som bare var mulig på bålet! Det kan godt være at det feilgrepet som jeg gjorde med for tidlig å konkludere også bidro til dette.”

Informant A har ingen innspill på dette område fra case 2, da han står i prosessen på nåværende tidspunkt.

Ifølge informantens data fra case 1, beskriver han tydelig refleksjoner om hvilke grep som har virket. Grepen handler om å være tydelig på situasjonsbeskrivelse og å være tydelige på krav og forventinger. Det handlet videre om å skape en felles forståelse av situasjonen og at det fra arbeidstakers side var påkrevet med forbedret praksis. Det blir også poengtert at situasjonen blir fulgt opp over tid fra leders side. De beskrevne grepene fordrer en leder som fremstår med integritet, tydelighet, klare krav til kvalitet og forutsigbarhet. Dette er sentrale ingredienser i professor Robinsons (2014) beskrivelse av grunnleggende kompetanser effektive skoleledere må inneha.

4.2.9 Status på arbeidsprestasjoner i etterkant av prosessen

Helt avslutningsvis på dette trinnet eller i denne fasen var spørsmålet om prosessen førte til vedvarende endring av praksis, slik at læreren ikke lenger er lavtpresterende. Informant A oppsummerer det slik fra case 1: *”Han var blitt friskmeldt på det å være lat og friskmeldt på det at han kunne faget. Og så var han blitt sykemeldt på to mye mer alvorlige områder.”* I case 2 har ikke informant konkludert denne fasen, men uttrykker det slik pr. dato for intervjuet: *”Jeg får ikke klager da, det gjør jeg ikke. Så det var nok mer kaotisk da enn det er nå. Men samtidig så tror jeg kanskje ikke alle av dem opplever henne som en god lærer enda.*

Men det har jeg ikke et klart bilde av egentlig. For hun har ikke forandret seg så mye, men hun gjør nok jobben bedre likevel.”

Som vi ser av tilbakemeldingen over har begge casene ført til en forbedring av praksis på utvalgte veiledningsområder. Utfordringen er at det ytterligere har fremkommet svakheter i informantens presentasjon av case 1. Hvorvidt informantens case 2 har ført til vedvarende endring av praksis, slik at ikke arbeidstaker yrkesutøvelse er god nok, er pr. intervjudato ikke konkludert.

4.3 Prosess som førte til omstilling

Videre i analysen vil jeg nå gå over til å presentere data fra casen som omhandler prosess som førte til omstilling (jf. Eriksens trinn 3 i en avviklingsprosess). Følgende case er igjen belyst fra informantenes egen forståelse og erfaringer. I denne casen presenterer jeg datagrunnlag fra informant A og B. Informant B har i noen utsagn referert til to ulike case, herav betegnet som case 4 og 5.

4.3.1 Forankring av prosessen

Innledningsvis til casen ønsket datainnsamler at informantene beskrev prosessen i forkant, og beskrev hva som førte til at en beslutning om å gå videre til neste nivå når det gjaldt omstilling. Informant A beskriver den slik: *”Det var to ting: Veiledningen førte ikke til tilstrekkelig forbedring og at utføringen av veiledningen avdekket ytterligere svakheter.”*

Informant B beskriver det slik i case 4: *”Lang historikk med underpresterende lærer, over mange år. Vi snakker om 25 år i skolen, gjentatte konflikter, som egentlig er brudd på opplæringsloven § 9a, elevbehandling, men også vurderingsforskrift, det å undervise etter læreplanen osv.. Det er problematikken da. Og når du da åpenbart ikke har til hensikt og rette deg etter en advarsel, så tenker jeg det siste som skjer er at du får en advarsel og sier egentlig at dette har jeg ikke tenkt å rette meg etter, så blir du borte ett år så kommer du tilbake og så skal vi late som om ingenting har skjedd, der er vi ikke.”*

Informant B sier i case 5: *”Det går for så vidt ikke direkte på yrkesutøvelsen og klager fra elever, men mer på formelle ting. Du skulker jobben, du har rusproblemer, er ufin i kjeften*

med kvinnelige kollegaer, sånne ting. Da kan jeg ikke iverksette veiledning i undervisningen. Da må du ta det på en annen måte. Det er jo på en måte å underprestere det også, å oppføre seg som et svin og skulke jobben, trakassere kollegaer og drapstrue lederen sin. Det er også en type underprestasjon, men det er mer i forhold til arbeidsmiljø og ikke brudd på opplæringsloven.”

Informant A og B i case 4, beskriver beslutningen om å gå til neste fase som en naturlig progresjon i henhold til at veiledning ikke har ført til tilfredsstillende praksis. Informant A sier også at gjennomført veiledning avdekket ytterligere svakheter ved arbeidstakers arbeidsutførelse. Progresjonen har direkte relevans til Bjørn Eriksens (2012) prosessorienterte beskrivelse av trinn i en avviklingsprosess. Trinn 1, veiledningsplikten, også omtalt som ”omsorgsansvaret” er ivaretatt. Informant A og Bs case 4 sin begrunnelse for videre tiltak er forankret i arbeidstakers manglende mestring i forhold til å oppfylle kravene i opplæringsloven. Informant Bs case 5, har en annen innfallsvinkel eller begrunnelse for videre tiltak. Han beskriver at begrunnelsen ikke direkte er knyttet til yrkesutførelsen og brudd på opplæringsloven, men at underprestasjonene er knyttet til brudd på arbeidsmiljøloven.

Bjørn Eriksens (2015) tre grunnleggende personlige egenskaper i læreryrket i tillegg til de formelle faglige kvalifikasjonene er:

1. Klasseledelse, evner å skape et trygt fysisk og psykisk miljø for elevene
2. Formidlingsevne
3. Samarbeidsevne: -elever, -kollegaer, -ledelsen, - foresatte og samfunnet for øvrig. Og en viss form for lojalitet, innretter seg og er pålitelig.

Ifølge informant B sin beskrivelse i case 5, av hva som er utfordringen, peker den i retning av Eriksens pkt. 3, som omhandler lærers samarbeidsevne. Som det kommer fem av utsagnene til informantene over, kan årsaken til at lærerne blir oppfattet som lavtpresterende ha ulike dimensjoner. Det kan være i forhold til elever, men også i forhold til det kollegiale og arbeidsmiljøet for øvrig. Det finnes nok ikke noe entydig skille mellom de ulike dimensjonene, men de vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Likevel kan en beskrive

tyngden i enten den ene eller andre dimensjonen. I relasjon til lovverk kan en skille mellom brudd i henhold til opplæringsloven og/eller arbeidsmiljøloven.

4.3.2 Initiering av prosessen

I det følgende presenteres hvordan respondentene gjorde fasen om omstilling kjent for arbeidstaker og hva som var viktig å legge vekt på i denne fasen. Informant A forteller at det etter utvidet veiledning, både i form og tid, var det arbeidstaker selv som stilte spørsmålet: *”Hvordan ligger jeg an nå?”* eller *”Hva jeg hadde komnt til å konkludere hvis det hadde vært i dag? Ja, da hadde jeg sagt at dette ikke er god nok praksis. Da åpnet han i grunn for å diskutere det. Det var han som spurte meg.”* Informant A sier videre: *”Det var viktig å være tydelig på begrunnelsen, slik at han visste hva det gikk på, og hva i praksisen som ikke var godt nok. Så vi gjentok det. Og jeg gjorde så godt jeg kunne for å få han til å forstå at jeg ønsket å ta vare på han også. Det er en forskjell på at du er for dårlig til å være lærer, men det er ikke slik at du er for dårlig til å gjøre alt.”*

Informant B forteller i case 4: *”I forventningssamtalen tok vi det med t-skje, helt presist. Det er referatført. Og vi har gjennomført førveiledning, observasjon og etterveiledning som endte i en rapport.”* Informanten hadde hentet inn ekstern ekspertise for oppdraget og var tydelig overfor arbeidstaker i henhold til hensikt og eventuelle konsekvenser manglende forbedring av praksis kunne få. Informant B, i case 4, uttrykker det slik: *”Når jeg hyrer inn henne, hva skal jeg bruke stoffet hennes til, å være åpen osv. Det skal skrives rapport. Ja, dette er rapporter som brukes i en ev. sak som dokumentasjon.”*

Det kommer frem av tilnærmingene beskrevet over at informantene kan ha ulikt fokus. Det kan synes et skille mellom vektning av fokus på ”mennesket bak” saken og ”formalitetene” i saken, eller et mer forretningsmessig perspektiv. Inngangen til eller hvordan leder håndterer denne fasen, kan ut i fra beskrevne case være påvirket av eller tilpasset mottaker. Mottakers innstilling og/eller forståelse av situasjonen kan være av betydning for hvilken tilnærming en velger å bruke. Informant A beskriver arbeidstaker som åpen og samarbeidsvillig, mens arbeidstaker i case 4 til informant B signaliserer motvilje og gir uttrykk for manglende forståelse eller erkjennelse av situasjonen. Slik det kan forstås, er informant B sin håndtering, i case 4, sterkere saksorientert enn informant A sin tilnærming. Informant B legger i case 4

vekt på forutsigbarheten av hvilke konsekvenser en manglende forbedring av praksis betyr og hva en eventuell rapport skal brukes til videre. Leders håndtering av tidligere faser og lederpraksis vil selvsagt også ha betydning for hvordan en håndterer situasjonen, om leder praktiserer instruksjonelt lederskap (Robinson, 2014) og hvordan leder utøver relasjonsledelse (Spurkeland, 2005).

Informantene var begge tydelig på forventninger og begrunnelsen for beslutningen. Den ene informanten ser likevel ut til å ha et sterkere fokus på å tydeliggjøre skille mellom sak og person. Arbeidstakers forståelse, innstilling og atferd kan også ha en betydning for hvilke tilnærming en velger å bruke.

4.3.3 utfordringer eller dilemmaer i prosessen

I denne fasen vil det oppstå utfordringer eller dilemmaer leder må forholde seg til. Informant A trekker frem følgende: *”Det var jo en runde, et brudd her, som tillitsvalgte tvang han gjennom egentlig. Der lærer kom på neste veiledning, for på veiledningen i mars ble vi enige om at vi fortsetter videre, fortsetter etter planen og det vi veileder på nå er metodikk, hvordan du kan fremføre stoff på ulike måter. Og jeg hadde en observasjon og tilbakemelding på den observasjonen. Da sitter tillitsvalgte der. Han var ikke interessert i å høre på noe han tillitsvalgte, bare interessert i å ta meg. Og han hadde snakket med læreren sånn at læreren hadde skiftet helt holdning. Der lærer tidligere hadde innrømmet svakheter, så gjør han ikke det. Skylder bare på andre forhold. Det er ikke for å lure seg unna, men han skylder på andre forhold, spesielt på manglende tilrettelegging for å nå målene. Det var strategien som tillitsvalgte hadde fått han til å gå med på. Og da var det plutselig helt uaktuelt å diskutere annet arbeid på andre arbeidsplasser. Det var gått 14 dager og han hadde stilt spørsmålet selv, og så kaller han seg selv en ressurs for X skole. Alt dette hadde han nok sikkert fått beskjed om, altså at du må stå på, at dette er riktig. ”Peptalken” tror jeg har foregått. Så her må du satse på at det er rektor som er dårlig. Det var sørgelig egentlig.”*

Informant B, beskriver i case 4, følgende utfordring: *”... og så eskalerte på en måte konfliktnivået. For da mente jo vedkommende, og angrep sin nærmeste leder med å si at den forventningssamtalen var en times utskjelling, trakassering osv... Og dagen etter så uttalte også læreren: min nærmeste leder hater meg, dette er en hevnaksjon fra henne fordi jeg er en*

bedre lærer enn henne. Og alt som foregår her på skolen er helt på trynet og damene på denne skolen er problemet. Masse "bullshit" som kom frem da. Dette ble referatført."

Informant B påpeker i den samme casen videre: *"Så da henvendte jeg meg til skoleeier og spurte, er det noen hos dere, av de X antall ansatte i administrasjonen, som har veiledningskompetanse og tid til å veilede lærere? Nei, det var det ikke. Nei vel, så det er ikke noen klagerutiner på hvordan vi behandler klager på lærer? Nei, det har vi ikke. Og vi har heller ikke rutiner på hvem følger opp lærere som ikke presterer? Nei, det var riktig."*

Casebeskrivelsene viser utfordringer eller dilemmaer på ulike nivå. Det som kan fremstå som felles i dette utvalget er at jo mer prosessen "strammer seg til" jo sterkere og tydeligere blir motstanden hos den aktuelle arbeidstaker. Denne økte motstanden er blant annet beskrevet i boken: *"Entusiasme for endring"* (Skandsen, Wærness og Lindvig, 2011), der de hevder at jo tettere en kommer på krav til individuelle endringer av atferd, jo større motstand vil en møte. Som en av informantene tidligere beskrev, så snur saken til at det nå er du selv som sitter på "tiltalebenken". Her skjer det i form av påstander om manglende veilederkompetanse og beskyldninger om hevnaksjoner og trakassering. Parallelt med dette oppleves manglende støtte fra skoleeiersiden. Manglende rutiner for håndtering av underpresterende lærere og manglende ansvarsavklaring. Vi ser av utsagnene at selv tilsynelatende gode prosesser kan få bråe vendinger, som i dette tilfellet der tillitsvalgte ble involvert.

Respondentene har gjennom utsagnene beskrevet utfordringer eller dilemmaer på ulike nivå, men tilsynelatende i relasjoner til aktører som er en naturlig del av prosessen. Det er utfordringer i relasjon til skoleeier og tillitsvalgtapparatet. Dette skaper uheldige konsekvenser både for den som leder prosessen og for impliserte arbeidstaker. Det kan se ut til at det handler om mangelfull rolleavklaring, rutinebeskrivelse og ansvars- og myndighetsdelegering.

4.3.4 Alternativt arbeid

Det kommende temaet omhandler hvordan informantene eventuelt i samarbeid med aktuelle arbeidstakere kom frem til alternativt arbeid. Informant A uttaler umiddelbart: *"Det aller viktigste var jo å høre hva han så for seg av alternativer. Og det er mange jobber i X kommune som du kan ta ordentlig hånd om. Og da var det å få han på banen i forhold til hva*

han kunne tenke seg å gjøre.” Samme informant fortsetter: ”Så skjer jo det som en kommune ikke tar sjansen på, å kjøre dette som en rettssak, for det lå litt i kortene at det kunne den tillitsvalgte kreve. Så da var valget å gi han medarbeideren en sjanse til på en annen skole. Jeg var veldig imot det for den læreren sin skyld. Fordi jeg tenkte slik at hvis han nå, mot sin egen vilje, måtte slutte som lærer og få en annen jobb i X kommune, så kunne han gå fra skolen med hevet hode og si at den idioten av en rektor som begynte som rektor ved X skole osv. Derimot hvis han ble omplassert til en annen skole, fikk nytt stempel, så hadde han ikke fått sjansen til det. Da hadde det vært to som ... Ja, da er jeg en dårlig lærer, jeg kan ikke leve videre med en annen oppfatning. Så må en jo i sin egen verden akseptere 20 års praksis som dårlig lærer med de følger det måtte ha. Så gjorde dem en avtale på ny skole at han skulle bli kjent og de skulle observere. Dette skulle foregå, uten oppsummering frem til høstferien. Da hadde de satt noen mål, de samme målene som jeg hadde sagt ikke var oppfulgt, de beskrev veiledningen sin ordentlig og alt. Men de hadde en prøveperiode, han måtte jo få lov å bli kjent der. Og første møte de hadde, da hadde han parkert og sagt at dette går ikke.”

Informant B, i case 4, beskriver det slik: ”Jeg foreslo omstilling, fordi det som er problemet det er jo meg nå da, to tidligere rektorer og meg nå og nærmeste leder. Vi er jo gjerne og drittsekker og galninger, fæle og ute etter han, og trakasserer osv. Så da har jeg foreslått opp i systemet at hva om vedkommende da får et tilbud om omplassering til en annen skole? Og at vi da, jeg kan betale veiledning fortsatt, hvis problemene følger nissen på lasset der da har vi jo en enda bedre sak. Men HR er av den oppfatning at problemene må løses der de er, vi kan liksom ikke overføre en lærer som ikke fungerer, nei, det vil ikke rektorene. Nei, de vil ikke bli lurt. Fordi det som er praksis nå er at de likevel blir overført i overtallighetssaker, der tillitsvalgte og skoleledere samarbeider og nå kan vi bli kvitt han udugelige. Så blir såkalt en normal lærer oversendt som overtallig til naboskolen. Det er det lurriet der som vi er imot og det har jeg stor forståelse for. Men det er ikke det vi snakker om her. Her snakker vi om at jeg tar kontakt med for eksempel rektor NN, legger saken på bordet og sier det at lærer er under veiledning, en utprøving og at dokumentasjon i en pågående sak. Dette skulle de tenke på, men egentlig var det litt nye tanker det også. Men da har de jo rettet seg etter arbeidsmiljøloven med muligheter til omstilling osv..” Informant B skyter inn følgende i samme case: ”Han er ikke merkantil så vi kan ikke opprette stillinger for folk heller. Da er vel alternativet å ha prosess tiltak og når prosesstiltakene viser seg og ikke virke så hadde det

vært mulig kanskje med en omplassering siden argumentet er at det er vi som er håpløse. For å prøve ut og dokumentere at det ble kanskje ikke så mye bedre på et nytt sted. Og så gå til en oppsigelse da. For da er den saklig begrunnet. Og det er dokumentert. Alt har vært prøvd, og vedkommende får ikke medhold rett og slett.”

Slik det kommer frem av utsagnene ovenfor endte de beskrevne casene med omplassering til andre skoler. I et av tilfellene var det rektor som var pådriver for dette, ikke for at han hadde tro på endring av praksis, men for å sikre saklighetskravet i en eventuell oppsigelsessak. I den aktuelle saken kommer det frem at skoleeiernivået ikke har kultur for en slik måte å tenke på, da praksis på feltet angående overføring til ny skole har vært å ”fordele byrdene” ved å dekke over aktuelle problemstillinger som overtallighetssaker. Informant A er derimot skeptisk til en tilsvarende overflytting. Skoleleders manglende motivasjon for dette skyldes hensyn til arbeidstaker selv. Informant A er opptatt av å minimalisere nederlagsfølelsen for aktuelle arbeidstaker og opplever det uhensiktsmessig og nedbrytende for arbeidstaker å bli utsatt for nok et nederlag. I dette tilfellet var det tillitsvalgtapparatet som ”presset” på denne ”ekstra runden”.

Det fremkommer at motivene for en omplassering til ny skole kan ha ulik motivasjon og kan være både ytre og indre styrt. Hva som til syvende og sist er til det beste for aktuelle arbeidstakere, kan diskuteres. Innfallsvinkelen for å komme frem til alternativ arbeid/omplussing, er noe ulikt beskrevet hos informantene. Informant A trekker aktivt arbeidstaker med i prosessen og legger opp til en dialog om forholdene. I beskrivelsen til informant B i case 4 kommer initiativet fra leder, men initiativet avhenger av samtykke fra skoleeier. Felles for casene er at leder i utgangspunktet ikke har ambisjoner eller tro på at en omplassering til ny skole vil ordne opp i situasjonen. Annet yrke var i informant Bs case 4 sin beskrivelse også nevnt, men det var ikke aktuelt å opprette en ”skreddersydd” stilling som arbeidstaker kunne tiltre.

4.3.5 Fremtredende lederpraksis i håndtering av slike situasjoner

På spørsmålet om hva som er mest fremtredende i informantenes lederpraksis når de håndterte saken svarer informant A: *”Det handler om å være tett på det som foregår, så handler det om å ha et klart bilde av hva som skal til. Det er jo ikke lett, jeg kan jo ikke si at akkurat der går*

grensen nå heller, men jeg vet jo de områdene vi har vært inne på, det er dem det handler om. Så kan jeg jo ikke se at den atferden der er tilstrekkelig når det gjelder klasseledelse, den er for dårlig. Å sette den grensen er kjempevanskelig. Så handler det også om både ferdigheter til å gjøre ting, bevissthet rundt virkeligheten. Bevissthet og ferdighet må henge sammen. Så må det være flere varsellamper. Det må være flere ting hvis det skal være for dårlig.”

Informant B sier det slik i case 4: *”Men siden vedkommende da var forkjølet og skulle på noen undersøkelser så sa jeg ok du skal få slippe denne uken her. Så er vi i gang igjen etter vinterferien med en ny runde, og dette har jeg tenkt å holde på med i 6 måneder fordi jeg vet at arbeidsretten tar hensyn til at vedkommende må ha fått nok tid, og 6 mnd definerer vi som nok tid. I dommer. Så den veiledningen her skal strekke seg over 6 mnd., og enten så er det da en utvikling opp til et akseptabelt nivå eller så er det ikke det, og det er dokumentert og da har jeg forankret hos mine overordnede at da er det ikke delegert til meg å si opp, men da har jeg gjort jobben. Og da forventer jeg at mine nærmeste ledere og politikere også gjør jobben.”*

Informantenes tilbakemelding gir oss et innblikk på hvor sammensatt og komplisert slike saker er å håndtere. Utsagnene utfyller hverandre med tanke på ulike hensyn en har å forholde seg til i slike saker. Det være seg menneskelige hensyn, faglige, lovregulerte og den ulovfestede styringsretten. De gir begge uttrykk for at saklighetsvurderingen kan være en utfordring, det å sette klare grenser for hva som er ”innenfor” og hva som er ”utenfor” akseptabel praksis. Særlig informant A trekker frem at den skjønnsmessige vurderingen kan være en utfordring. Informant A sier innledningsvis at det er viktig å være ”tett på” arbeidstaker i prosessen og ha en *bevissthet* om hva som må til for at praksisen skal være god nok. Dette tolker jeg dit hen at en må ha kompetanse på organisasjonens kjernevirksomhet – pedagogikk. Parallelt med dette trekker informant A frem *ferdigheter*. Slik jeg tolker dette handler det om evne til å handle eller gripe tak i utfordringen. Sett i relasjon til Viviane Robinson (2014) sin teori handler det om å vite *hva* en skal gjøre og *hvordan* en skal gjøre det. Kunnskapsdepartementet (2007) peker også på at for å lykkes i lederjobben kreves det handlekraft, analytisk og pedagogisk kompetanse, samt evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter. I tillegg til å trekke frem menneskelige hensyn trekker informant B, i case 4, også inn dimensjonen om legitimitet hos sine overordnede og er tydelig på forventinger og krav til skoleeier om å følge opp igangsatt prosess. Advarsel og oppsigelse ligger ikke under

rektors fullmakter, men han/hun har ansvaret for å sette en prosess i gang (Eriksen, 2015). Informanten er også opptatt av at en skal følge saksbehandlingsreglene i arbeidsmiljøloven, der blant annet veiledningsplikten er sentral.

4.3.6 Erfaringer i prosessen

Under dette temaet etterspurte intervjuer hva informantene selv mente var de gode grepene i omstillingsfasen. Informant A deler følgende refleksjoner: *”Det at jeg klarte å opprettholde tillit hos han, helt til fagforbundet kom og forstyrret det da... Det gjorde at han åpnet for endring. Så det er jo viktig. Og tilliten handlet om å være tydelig på forskjellen på utøveren og mennesket, yrkesutøveren og mennesket. Det handler om å være tydelig på hva han får til og hva han ikke får til. Det handler om å ha han med på behovet for å få til endring. I alle fall disse tingene her. Og jeg satt ofte sammen med han i pausen og snakket om andre ting. Han hadde egne fritidsinteresser, og jeg snakket mer om hans hobby enn det jeg hadde gjort i hele mitt liv. Så det at han skulle kjenne på den greien og da. Og ikke ”jakte” på feil, men det er vanskelig å unngå det også da. Eller unngå at han opplever det sånn. Fordi du må jo påpeke feilene.”*

Informant B oppsummerer det slik: *”En må gripe tak i den med en gang, før man får late som om det ikke har skjedd. En må sette i gang prosessiltak, som har tidshorisonter, som tilfredsstiller det juridiske, og rolleavklaring med skoleeier for når saken tas ut av din hånd, når det er noen som overtar. Så da må man rett og slett bare ha ”guts” nok til å gjøre det på arbeidsgiversiden. Det sa jeg klart og tydelig til dem. Hvis ikke dere følger opp så har jeg et ansvar uten myndighet. Da kan ikke dere forvente at jeg skal ta ansvaret for den skolen. Rett og slett. Jeg kan ikke gjøre det selv, og ingen andre hjelper meg.”*

Informantene har ulike innfallsvinkler på hva som beskrives som de gode grepene. Informant A er individorientert i sin respons, mens informant B, i case 4, har større fokus på saksbehandling og systemet. De ulike perspektiver utfyller hverandre og belyser kompleksiteten i slike prosesser. Ferdigheten tillit som informant A beskriver, er en av de grunnleggende ferdighetene Viviane Robinson (2014) påpeker i elevsentrert ledelse. Informant A forteller videre hva han gjorde for å opprettholde tillitsrelasjonen til arbeidstaker. Her finner vi ingredienser som anerkjennelse, positive forventinger og evne til å se hele

mennesket. Informant A bygget tillit gjennom tillitsvekkende handlinger Spurkeland (2005). Konsistens er en av dimensjonene Spurkeland deler tillitsbegrepet inn i. Det handler om å skape forutsigbarhet, vise en enhetlig opptreden og å være konsekvent. Denne dimensjonen viser informant A der han beskriver nødvendigheten av å være tydelig. Det gjelder å være tydelig på å skille sak og person og tydelig på hva som er god nok praksis og hvor det er behov for endring. Utsagnene til informant B i case 4 understreker at det ligger begrensninger for håndtering og løsninger på slike prosesser hvis ikke overordnet nivå er bevisst sitt ansvar. Informanten sørger underveis for at han har legitimitet hos sine overordnede i forkant av prosessene for å forsikre seg om at "andre" er klar til å ta over når leders mandat og myndighet setter begrensninger for handlingsrommet. Han fremmer også nødvendigheten av aktivt å ta tak i underpresterende lærere på et tidlig tidspunkt og ikke "feie det under teppet". Samtidig er informanten opptatt av en ryddig og korrekt saksgang, og saklighetskravet noe som er av avgjørende betydning for arbeidstaker. Det vil også gjelde hvis saken skulle gå mot avvikling av arbeidsforholdet og en eventuell arbeidsrettssak.

Oppsummert belyser informantene de gode grepene som tillit, tydelig skille mellom sak og person, tydelig på hva en mestrer og ikke mestrer, felles forståelse av situasjonen og erkjennelse av behovet for endring. Tidlig intervensjon, prosessiltak med klare tidsfrister, avklaringer av ansvar opp mot skoleeier og ivaretagelse av saklighetskravet er andre viktige grep å ta hensyn til.

4.3.7 Kompetanser og ferdigheter for håndtering av situasjonen

Jeg ba videre informantene beskrive hvilke ferdigheter/egenskaper eller kompetanser de så på som viktige for leder å mestre for å håndtere denne type situasjon. Informant A sier: *"Det tror jeg kan sorteres i tre: Det ene er at du må ha en juridisk kompetanse, vite litt om, kjenne til kontradiksjonsprinsippet, forståelse av hva som kreves i prosessen, dokumentasjon og alle de greiene der. En må ha en kommunikasjonskompetanse eller ferdigheter i forhold til det. Sånn at du både er i stand til å drive denne samtalen da. Og i stand til å snakke med folk sånn at de forstår at du vil dem vel, selv om du bare kritiserer dem. Og så må du ha kompetanse innenfor det som dette å være lærer krever. Du må vite noe om relasjoner om klasseledelse, metodikk, hvordan en jobber sammen osv.."* Informant B viser til tidligere nevnte moment i intervjuet: *"Jo, du må jo være veldig trygg på hva lærerprofesjonalitet er. Det må du vite noe*

om på alle nivåer: K1, K2 og K3. Du bør ha kjennskap til planverket selvfølgelig, at du kan vurdere om undervisningen er innenfor eller utenfor læreplanen. Så bør man jo selvfølgelig ha en viss relasjonskompetanse og ha en viss forståelse av relasjonsbygging, det å ta ting tidlig og mest mulig uformelt er fornuftig for ikke å eskalere konflikter. Og det er jo slik at det faktisk også går an å bygge relasjoner i en potensiell konflikt.” Samme informant fortsetter: ”Ja, du må kjenne hva lærerprofesjonell kompetanse er, kjenne planverket, kjenne elevenes rettigheter, arbeidsmiljøloven, vite noe om styringsrett, hva som er saklig grunn til å gripe inn og ikke. Saksbehandlingsregler, forvaltningsloven, så bør en jo ha en type systemforståelse i forhold til ansvars og myndighetsdelegering.”

Informantene er nokså samkjørt i sine refleksjoner om hvilke kompetanser og ferdigheter de mener er viktig for leder å mestre for å håndtere slike saker. Sentrale kompetanser som trekkes frem er juridisk kompetanse, lærerprofesjonskompetanse, relasjonskompetanse, kompetanse på skolens plan- og lovverk, styringsrett, forvaltningsloven, arbeidsmiljøloven, saklighetskravet og en viss systemforståelse og prosessforståelse. De påpeker begge at det er ikke nok å ha kompetanse om dette, men det er ferdigheten til å omsette teorien til praksis som er avgjørende. Det handler igjen om hva man gjør men også *hvordan* man gjør det. Robinson (2014) sier at fokus på skoleledelse må skiftes fra lederstiler til lederpraksiser. En må se på hva lederne trenger for å få til en ny praksis som har større innvirkning på elevresultatene. Ifølge Robinsons handler det om instruksjonelt lederskap som utøver pedagogisk ledelse. Den *instruksjonelle* leder er en leder som har grundig kunnskap om kjernevirksomheten. En slik leder utøver pedagogisk ledelse, og det kreves spesifikk kunnskap i skolefaglige oppgaver. Kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson, 2014).

Informantene oppsummerer altså nødvendige ferdigheter og kompetanseområder som følger: Juridisk kompetanse, prosessforståelse, kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse og profesjonskompetanse. De vektlegger også kompetanse om styrende lovverk, styringsrett, saklighetsprinsippet og en viss systemforståelse.

4.3.8 Tanker om prosessen

Avslutningsvis for denne casen som omhandler prosesser som førte til omstilling, var intervjuer opptatt av å invitere informantene til fritt å føye til tanker omkring prosessen. Det kunne være moment som kunne være utelatt i intervjuguiden eller som de mente var vesentlig å få frem. Informant A åpner med denne: *”Hvor grunt skal vannet være før man sier at det er greit å hive dem uti? Skal du sjekke svømmedyktigheten må det i hvert fall være så dypt at du ikke kan stå. Og på skolen før jeg begynte hadde dem laget en plaskedam som han var i, som alle klarer å stå i. Du kunne hentet hvem som helst i koret hans så hadde de klart å gjøre den jobben han gjorde. For det fordret egentlig bare at du kunne synge. Vi kan ikke ha vernede arbeidsplasser i skolen.”* Informanten fortsetter: *”Skal vi hive han ut på det dype vannet? Hvor mange av barna trekker han med seg og hvor langt ned?”*

Informant B uttrykker: *”Hvis vi skulle skapt en ideell verden, og hva som burde vært tilstede av gode grep burde det bl.a. vært en risikovurdering. Er det sannsynlighet for at noe negativt kan skje, og vil det få alvorlige konsekvenser? Er det rødt på risikovurdering skal man jo ha rutiner! Vi skulle ha kommunisert tydelige forventinger til dem man ansetter og hatt prosedyrer som sikrer kvaliteten på nyrekrutteringer.”* Informanten fortsetter: *”Gode nok ledere. Da snakker vi i hele systemet da. Men hvis vi begrenser det litt, så tenker jeg tydelige rutiner på klagebehandling, behandling på underpresterende lærere, som er kommunisert slik at alle kjenner de. Inkludert de tillitsvalgte. Rutiner som er forankret på skoleeiernivå, administrativt sånn at det er felles på alle skolene, slik at man slipper den, jammen, de gjør det jo ikke på X skole og Y skole osv.. Systemet kunne jo gitt meg veldig drahjelp for å si det på den måten, så du slipper å ta alle fighter på egenhånd, fra starten av. Og når det i tillegg da finnes kontra produktive rutiner som er utviklet av dimmetanter innenfor ledelse og juss, så har du jo i tillegg ikke rutinene for deg men mot deg. Så tydelige rutiner, tydelige forventninger på systemnivå til kompetanse, tydelige rutiner på hva gjør vi når nivået ikke er tilfredsstillende. At det i hovedsak handler om prosesstiltak først, med mindre det ikke er snakk om drap og voldtekt. At det er kapasitet til å vurdere når ulike tiltak skal iverksettes både på ledernivå og skoleeiernivå. At det er kapasitet til å gjennomføre de tiltakene og dokumentere at de er gjennomført og at det er en skjønnsmessig evne til å konkludere en sak i tråd med rettspraksis når det gjelder at vedkommende er blitt konfrontert med hva som er problemet og vedkommende har fått en sjanse til å forbedre seg og det er dokumentert. Og*

hvis ikke går en til oppsigelse. Klare delegasjonsreglement, hvem har myndighet til å avslutte et arbeidsforhold? Administrativt nivå v/rådmann eller politiske utvalg? Så burde det selvfølgelig vært en policy for å møte den der: "Det er lederen som trakasserer meg...". I det hele tatt, systemisk tilnærming da. Det er stikkordet for meg. Både til utvikling og avvikling. To perspektiver på samme sak. To forskjellige uttrykksformer." Informant B kommer videre frem med dette: "Det er fint at arbeidstaker blir ivaretatt altså, det er ikke det, men la meg si det som bedriftshelsetjenesten sa det: Hva med rektor da? Du skal egentlig tåle ganske mye."

Det var svært interessant å få ta del i informantenes refleksjoner i dette åpne, oppsummerende spørsmålet. Det har gitt en nyttig tilleggsdimensjon til problemstillingen. Her kommer det blant annet frem etiske dilemmaer leder må forholde seg til i krysspresset mellom hensynet til blant annet arbeidstaker, elever og foresatte. Utfordrende avveininger, men det er som Bjørn Eriksen (2015) sier: Lojaliteten må være hos elevene og i mindre grad hos personalet. Dette krever at en noen ganger må gå inn i det ubehagelige. Videre setter informant B fokus på hva som må til for en effektiv og god håndtering av slike saker. Ut i fra informantens erfaringer handler det om å få etablert klare prosedyrer og rutiner på systemnivå. Det må være rutiner som er forankret hos skoleeier, administrativt og politisk, i tillitsvalgtapparatet så vel som internt i skolens organisasjon. Dette fordrer igjen at det er kompetente, handlekraftige ledere på alle nivå i organisasjonen som helhet. Det kommer også frem av refleksjonene at den menneskelige siden, også for rektor, er svært krevende og belastende å stå i. En etterlyser profesjonelle støttespillere til både å rådføre seg med og for psykologisk støtte i slike vanskelige saker.

Informantene trakk frem refleksjoner omkring utfordringer eller dilemmaer de i en ideell verden skulle ønske var et bedre system for. Etiske dilemmaer ble nevnt i forhold til balansegangen mellom å ivareta arbeidstaker kontra elever og foresatte. Verktøy som kvalitetssikrer prestasjonene til lærerne og klare rutiner for videre oppfølging inkludert ivaretagelse av prosessleder. De etterlyser et tydelig delegasjonsreglement og gode ledere på alle nivå.

4.4 Prosess som førte til avvikling

Til slutt i analysens presentasjon av empiri vil jeg nå presentere data fra casen som omhandler prosess som førte til avvikling av arbeidsforholdet (jf. Eriksens trinn 3 i en avviklingsprosess). Da undertegnede som kjent ikke har lykket med og nå frem til flere en *ett* avviklingscase, vil dataene ikke kunne sammenlignes, men vil likevel belyses i relasjon til oppgavens teorigrunnlag.

4.4.1 Forankring av prosessen

Innledningsvis ba intervjuer respondenten om å beskrive prosessen i forkant av inngangen til denne fasen. Informanten meddeler: *”Ja, da er det avdekket uakseptabel atferd fra lærerens side da. Påstander om det, og manglende villighet til å samarbeide om forholdet. Det ender i konflikt, sykmelding og sykmelding fra dialog omkring dette forholdet. Vedkommende kommer tilbake igjen, har med seg en friskmelding med påstander om at vedkommende ikke vil snakke med lederen sin. Og det jeg har gjort i saken var å spørre om å få se et læremiddel som var brukt i undervisningen. Det var utgangspunktet. Etter en klage”.*

Rektor har rett og plikt til å iverksette en prosess hvis en lærer utfører sitt arbeid på en slik måte at arbeidsavtalen ikke blir oppfylt. Det vil si at hvis vilkårene for oppsigelse eller arbeidsmiljøloven § 15-7, vilkårene for avskjed etter arbeidsmiljøloven § 15-14 eller overgangsreglene fastsatt i opplæringsloven, § 16-2 eller i særavtale SFS 2213 er til stedet. Denne retten og plikten omfatter for det første å få klarlagt faktum, foreta rettslig vurdering og starte en eventuell veiledning av den aktuelle læreren, herunder sette inn tiltak. Rektor må forholde seg til de saksbehandlingsregler som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og forvaltningsloven. I tillegg til den omfattende reguleringen kommer den ulovfestede læren om arbeidsgivers styringsrett. Videre må rektor kjenne sin plikt til å utøve styringsrett som samfunnet har pålagt enhver rektor innenfor skoleverket, en plikt som må utøves med ”nennsom hånd” og som noen ganger krever at en må gå inn i det ubehagelige (Eriksen, 2012). Det fremkommer av utsagnet til respondenten over at det foreligger en konflikt i samarbeidsrelasjonen mellom arbeidstaker og leder. Det er et tydelig brudd i tillitsrelasjonen, der arbeidstaker er friskmeldt, men ”sykemeldt” fra å snakke med sin nærmeste leder om det ubehagelige. Leder er i den forstand satt i en fastlåst situasjon der han er ”fratatt” sitt verktøy, dialogen, for videre oppfølging og avklaring av forholdet med sin medarbeider.

4.4.2 Steget mot avvikling av arbeidsforholdet

Intervjuer ønsket nå å få frem bakgrunnen og begrunnelsen for at saken ble løftet til trinnet som omhandler avvikling av arbeidsforholdet. På spørsmålet om hva som førte til at leder valgte å gå til neste steg svarer han: *”Hvorpå jeg da ikke gir meg og føler vel at jeg blir nødt til å få min nærmeste leder til og forså at jeg ikke kan være rektor på et sted uten å ha reell styringsrett. Det er greit at du har det i navnet men når du kan bruke strategier for å unndra deg oppfølging og ansvarliggjøring, så har jo ikke jeg styringsrett og da kan ikke jeg være rektor.”* Informanten holder frem: *”Og da har jeg 3 mnd. oppsigelse og jeg kommer til å si opp nå hvis ikke du støtter meg på dette her, for jeg har ikke delegert myndighet til å gjøre noe med dette. Og jeg kan ikke ha det sånn. Og da fikk jeg involvert skolesjef i dialog med organisasjonssjef og det var enighet om at en skulle gå videre til kommuneadvokat og få en juridisk vurdering på hva som var foregått. Vi fikk en avtale med kommuneadvokaten etter en stund, etter noen uker. La frem fakta i saken og fikk en juridisk vurdering.”* Informanten fortsetter: *”Vi havnet etter hvert da i forhandlings situasjon for det var en fastlåst situasjon. Vedkommende så vel ikke for seg å kunne jobbe med meg som leder og jeg hadde vel ikke noe tro på at veiledning var et verktøy som var hensiktsmessig her. Så da havnet man i en type forhandlinger som varte og rakk relativt lenge da.”*

Situasjonen beskrevet over kan illustrere den gjensidige avhengigheten mellom ulike aktører i skolesystemet. Vi vet at arbeidet med kvalitetsutvikling er komplekst og at det er mange aktører som har betydning for at skolen kan innfri sine intensjoner og målsetninger. I dette tilfellet er leder avhengig av støtte fra overordnet nivå, da enhetsleder ikke har myndighet til å sette i verk konsekvenser for manglende samarbeidsvilje og dialog fra arbeidstakers side. Med andre ord har skoleleder i dette tilfellet et mandat uten myndighet. Skoleleder er tydelig på at han ikke kan utvikle og drive en god skole hvis han i praksis er fratatt styringsretten for sin medarbeider. Bjørn Eriksen (2010) sier at der hvor rektor utøver styring, der er det velfungerende skoler. Uten styring oppstår det subkulturer som overtar styringen. Det skaper et bedre miljø når en vet hvor grensene går. Rektor har plikt til å styre – hver dag! Det forventer samfunnet.

4.4.3 Dilemmaer i prosessen omkring avvikling

Datainnsamler var videre interessert i å høre nærmere om hva leder opplevde som mest utfordrende eller som de største dilemmaene i prosessen omkring avvikling. Informanten uttrykker det slik: *”Jeg vil ikke si det var så store dilemmaer egentlig. Tatt i betraktning at denne saken var langt på utsiden av det jeg mener er akseptabelt. Så hadde jeg ikke så veldig kvaler. Så her var egentlig dilemmaet hvor langt jeg skulle ”pushe” i forhold til å få støtte fra skoleeier. Hvor langt må jeg gå? Skal jeg liksom ofre jobben min? Så dilemmaet var egentlig er jeg nødt til å si at jeg sier opp jobben? Dette er ikke akseptabelt jeg kan ikke ha sånne arbeidsforhold. Det var jo et dilemma selvfølgelig for jeg hadde ikke noen annen jobb. Og det ville jo vært et nederlag også for så vidt.”* Informanten sier videre: *”Men det er klart et annet dilemma er jo at du har jo dine egne ambisjoner da, jeg kjenner en som sier at en blir ikke bedre en den kommunen du er en del av. Det har jeg hatt vondt for å akseptere. Men det er en sannhet i det. Dessverre så er det en sannhet i det. Men det er klart det er et dilemma og tenke at: Kan jeg fortsette å ta ansvar for en sånn situasjon? Hvis du svarer nei på det. Nei, jeg kan ikke gå god for det og jeg vil ikke bli en sånn leder som er nødt for å gå god for det. For da har jeg abdisert som leder. Og da sitter jeg og administrerer og lar uformelle ledere lede den skolen i helt feil retning og det er ikke forenelig med min yrkesetikk rett og slett. Og da må jeg nesten slutte.”* Informanten deler videre: *”Det er på en måte en sorg da, å innse det at du har ambisjoner, du vil drive en god skole og dessverre er du en del av et system som ikke har de samme ambisjonene i virkeligheten, men på papiret, og det er feighet og kameraderi betyr mer enn det å få til noe og det å stå for noe. Da mener jeg for elevene. Det er ganske tungt når du leder en stor samfunnsinstitusjon som leder samfunnsutviklingen å måtte erkjenne sånne ting. Du blir veldig pessimistisk på samfunnsutviklingens vegner. Rett og slett. Og det er jo tungt.”* Informanten beskriver flere dilemmaer: *”Og så er det et dilemma, hvor mye juling skal du på en måte eksponere deg for. Du har jo et liv utenfor jobben også, du skal jo helst ha litt energi til å være sammen med barna dine og konen din og. Så hvor mye juling skal man ta på en måte? Og over hvor lang tid? Jeg synes 9 mnd. var vel lenge da. Så jeg vil kanskje anbefale et par tre mnd. med mindre det er en konstruktiv prosess da med veiledning og vedkommende responderer på veiledning og der det ikke er krig på en måte. Men i dette tilfellet opplevde jeg på en måte det er en krig, det er noen som prøver å knekke meg da. Og det opplevde kanskje den andre personen fra min side da, det vet jeg ikke. Så der var det relativt høyt konfliktnivå ganske fort.”*

Responsen på spørsmålet fikk en noe uventet vinkling, men desto mer interessant å få innblikk i. Dilemmaene leder skulle beskrive hadde jeg gjerne først og fremst forventet skulle være i relasjon til arbeidstaker, men i stedet blir det for leder et oppgjør med seg selv, egen integritet og hva han er villig til å ta ansvar for. Informanten beskriver også den personlige belastningen det kan medføre og stå i konflikt over tid, og det blir et verdispørsmål om det er verdt det. Det er tydelig en rektor med høye ambisjoner i rollen, for skolen som organisasjon og til det beste for elevene.

Forskning på hva som sikrer kvalitet i skolen viser at læreren er den viktigste aktøren, dernest kommer skolelederen. Vi vet at kvaliteten på undervisningen er den største årsaken til variasjonen i elevenes læringsutbytte. Dette fordrer høye krav til kvalitet i yrkesutøvelsen for både lærer og leder. Robinson (2014) har belyst hvilke faktorer som påvirker elevenes læring og et sentralt funn i hennes forskning er å sikre lærernes kvalitet og lede lærernes læring og utvikling. Hun sier videre at skolen må identifisere lærere som gjør en dårlig jobb og sette inn effektiv støtte. Det må skapes et klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner der det er rask respons og klare rutiner på behandling av personalkonflikter. I informantens case ser vi klare mangler i rutinebeskrivelser fra skoleeiers side for effektiv håndtering av personalkonflikter hvor rektors delegerte myndighet er avgrenset. Dette gjør arbeidet med å videreutvikle skolen vanskelig for rektor. Informanten viser også en sterk forpliktelse i sitt oppdrag som skoleleder. Betydningen av forpliktelse til oppdraget kan en bl.a. finne støtte i hos Hallinger & Murphy (1985). Deres illustrasjon på *Instructional Leadership* viser til ledelsesdimensjonene: å veilede og evaluere undervisningen, å samordne arbeidet med planlegging av undervisning og ta ansvar for elevenes læring og utvikling. For å imøtekomme disse tre nevnte dimensjonene kreves det at rektor har pedagogisk kompetanse og en *forpliktelse* til å utvikle skolen. Robinson beskriver videre integritet som en sentral faktor effektive skoleledere bør ha. Holder du ord, praktiserer du det du prediker ("*walk the talk*"). Å aktivt gå inn i en slik prosess krever både integritet, legitimitet, mot og kraft til å lede og personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap.

Oppsummert kan en si at de største dilemmaer og utfordringer leder møtte i denne fasen handlet om etiske dilemmaer. Det handler om etiske dilemmaer ovenfor seg selv i rollen som leder og hva han ønsket å være en del av.

4.4.4 Hvordan ta vare på arbeidstaker i en avviklingsprosess

Dette temaet er konsentrert rundt hvordan skoleleder ivaretar arbeidstaker i denne type situasjon. Informanten responderer: *”Ja, det er jo et godt spørsmål. Du prøver jo å gjøre ting enklest mulig, mest mulig uformelt, direkte, ærlig og menneskelig. Så er du litt avhengig av responsen og da. Og jeg var vel ganske bevisst på å prøve å få til en god dialog uten at jeg abdiserte.”* Informanten fortsetter slik: *”Du er på møte nødt til å finne et balansepunkt mellom å være hyggelig og imøtekommende og samtidig ikke abdisere som leder eller la det skure å gå. Og i slike saker så kan du bare ikke gi deg. Du har fokus på fagligheten på en måte. Det er det som er jobben vår. Så kan man jo utføre den på en hyggelig og ok måte men du kan ikke kompromisse på helt sentrale ting. Du setter noen hjørneflagg og det er noen ting jeg ikke gir meg på. Uansett. Og det er jo sikkert plagsomt for enkelte å måtte forholde seg til det, men sånn er jeg. Det kan jo selvfølgelig gjøre det ubehagelig i en periode da. Så du må jo se an hvor i livsløpet, karriereløpet de folkene du har med å gjøre befinner seg da. I dette tilfellet vi snakker om var det jo rett før pensjonsalder. Da var det naturlig å forhandle om betingelser for å fratruke tidligere enn påstått planlagt fratreden.”*

Slik det kommer frem fra informanten er det ulike hensyn som blir balansert i en slik situasjon. Informanten etterstreber å ta i vare mennesket bak praksisen ved blant annet å løse det på et ”enklest” mulig nivå. Samtidig er informanten opptatt av å være ærlig, tydelig og ikke ”fire” på krav og forventinger i forhold til kvalitet. Ifølge Eriksen (2012) må en oppsigelsesprosess være ”balansert og involverende” i forhold til arbeidstaker.

Det kommer også frem av utsagnene at leder er opptatt av å synliggjøre begrunnelsen for prosessen og er sitt ansvar bevisst i forhold til eget oppdrag. En slik balansegang krever evne til *emosjonell kalibrering* samtidig som en holder fast ved mandatet. Det stilles store krav til leders relasjonelle kompetanse og evne til å ivareta aktuelle lærer. Samtidig er det viktig å poengtere at skoleleder har *plikt* til å håndtere slike saker. Lojaliteten må være hos elevene og i mindre grad hos personalet. Dette krever at en noen ganger må gå inn i det ubehagelige.

Et annet vesentlig aspekt som kommer frem av informantens utsagn, er det sosial aspektet. Belastningen det kan ha for arbeidstaker å motta oppsigelse og eventuelle senere konsekvenser både menneskelig og for videre yrkeskarriere bør ikke undervurderes. Det vil

være i tråd med god medmenneskelig behandling å tilby arbeidstaker å si opp selv, jf. Eriksens, trinn 5 i en avviklingsprosess. Særlig, alderen, tatt i betraktning, da arbeidstaker nærmer seg pensjonsalder, vil det være rimelig å komme frem til en forhandlingsløsning med vedkommende. En tilleggsdimensjon er at vedkommende har arbeidet, nærmest en helt yrkesliv i bransjen, uten at noen har ”tatt tak” i den manglende arbeidsprestasjonen tidligere. Dette medfører et særlig ansvar for skoleeier.

Eriksens trinn 4 i en avviklingsprosess viser til plikten til å drøfte oppsigelse/avskjed med arbeidstaker regulert i arbeidsmiljøloven § 15-1:

Før arbeidsgiver fatter beslutning om oppsigelse, skal spørsmålet så langt det er praktisk mulig drøftes med arbeidstaker og med arbeidstakers tillitsvalgte, med mindre arbeidstaker selv ikke ønsker det.

Et slikt møte skaper også rom for at arbeidstaker forstår at det å slutte frivillig er eneste alternativ, noe som for arbeidsgiver er det beste resultat. I så måte kan arbeidstaker også spares for den belastningen det vil være å motta oppsigelse og for eventuelle senere konsekvenser både menneskelig og for videre yrkeskarriere.

Slik det fremkommer fra informanten etterstreber leder å ta i vare arbeidstaker. Grep for å imøtekomme dette er blant annet å ta tak i saken på lavest mulig nivå, være direkte og ærlig men balanserende i hensynet til mennesket bak arbeidsprestasjonene. Videre tas det sosiale hensyn med tanke på alder og en lang yrkeskarriere som lærer.

4.4.5 Saklighetskravet

Det neste temaet handler om hvordan skoleleder ivaretar saklighetskravet i prosessen.

Informanten viser til: *”Man prøver jo å undersøke en sak så godt det lar seg gjøre da. Da er man jo avhengig av en type samarbeid også. For å kunne opplyse saker. Og så foretar man jo selvfølgelig en vurdering i forhold til om det går an å bruke en type styringsrett, så må man jo sørge for at man er inni kjernen av oppdraget og styringsretten. Så jeg tenker jo at du må vite om du er i kjernen eller om det er saklig det du driver med. Og så må du, når du har definert det, prøve å opplyse saken så godt som mulig, så må du relatere deg til nedskrevne regler.*

Altså, du har et lovverk, du har flere lovverk å forholde deg til, du har type personalreglement for en kommune for eksempel, så du må jo vurdere legalitetsprinsippet. Er dette brudd på noe? Og så må du jo ivareta kontradiksjonsprinsippet. Nå er det jo avhengig av en type samarbeid da. At vedkommende skal kunne si imot og bli lyttet til, ha sin type forklaring og det må en jo lytte til, undersøke og prøve å legge til grunn. Så det juridisk forvaltningslovmessige her er jo viktig å ha på plass. Så kan man jo ikke bare la to ulike synspunkter bli stående motstridende uten at man konkluderer. Konkludere med at ok du mener det og det har skjedd og du mener det er helt innenfor lovverket og jeg mener det er helt utenfor. Men siden jeg vil være grei mot deg så sier vi at det er innenfor da. Vi kan ikke ende der. Vi er nødt til å konkludere saken og si at dette her ikke er akseptabelt og dette må endres osv. Og hvis vedkommende ikke klarer å forholde seg til det så må en prøve å finne en avviklingsløsning. Da må man vel ta utgangspunkt i den helt konkrete situasjonen og ha en dialog da med vedkommende vedrørende mulige løsninger da.”

Slik det kommer frem over har rektor et omfattende regelverk å forholde seg til i en avviklingsprosess. Fremgangsmåten i en alminnelig oppsigelsesprosess er lovregulert. For arbeidsgiver er det svært viktig å følge lovens system og frister ved oppsigelse av arbeidstaker. Dersom reglene ikke følges, kan man risikere at oppsigelsen blir kjent ugyldig og/eller at arbeidstaker får tilkjent erstatning for eksempel på grunn av mangelfull saksbehandling fra arbeidsgiver. Å manøvrere og forvalte lover, regler og forskrifter på en forsvarlig og betryggende måte, stiller store krav til leders kompetanse. Det innbefatter kompetanse i henhold til juss og pedagogikk samt kvalifikasjoner til å lede prosessen på en balansert og involverende måte. Arbeidsmiljøloven § 15-7 setter krav til at en oppsigelse må være saklig begrunnet for å anses rettmessig. En naturlig forståelse av ”saklig begrunnet” tilsier at vilkåret avgrenser mot usaklige forhold. Skjønnnet må ta utgangspunkt i relevante argumenter og ikke gi rom for utenforliggende hensyn. Det er tjenlig å dele saklighetsvurderingene i tre; utenforliggende hensyn, arbeidsgivers saksbehandling og tilstrekkelig grunn. Arbeidsprestasjonen må sees i relasjon til skolens formål, som er nedfelt i opplæringsloven § 1-1. Ved avgjørelsen av hvorvidt oppsigelsen er ”saklig begrunnet” må en videre ta utgangspunkt i arbeidsavtalen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, ifølge arbeidsmiljøloven § 15-7. Dersom arbeidstakers arbeidsprestasjoner ligger under nivået forutsatt i avtalen, foreligger det avtalebrudd. Informanten peker også på prinsippet om

kontradiksjon. Prinsippet om kontradiksjon er sentralt, herunder at den aktuelle arbeidstaker får tydelige tilbakemeldinger og gis mulighet til å bli hørt med sitt syn.

Informanten trekker frem en rekke hensyn som må balanseres og ivaretas for at en skal ha en redelig og betryggende prosess. Hensynet til styrende lovverk for håndtering av slike saker der blant annet kontradiksjons- og legalitetsprinsippet og saklighetsvurdering står sentralt. Det må også foregå en balanserende og involverende prosess, samtidig må det være forankret i rektors styringsrett.

4.4.6 Sentrale ferdigheter/egenskaper eller kompetanser leder trenger for å håndtere en slik sak

Spørsmålet var nå rettet mot informantens refleksjoner om hva han mente var viktige kompetanseforutsetninger for å håndtere en slik situasjon. Informanten peker på følgende: *”Ja, du må jo ha pedagogisk kompetanse, for å vurdere skjønnsmessig hvor langt utenfor det akseptable denne praksisen er. Og er det mulig med veiledning eller er det ikke det. Og litt menneskekjenner bør du, eller må du også være da. Og så må du ha juridisk kompetanse da, du må kjenne lovverket, hvilke lover og regler som regulerer læreryrket og din egen rolle som leder. Arbeidsmiljøloven, forvaltningsloven og opplæringsloven. Så må du vite noe om ulovfestet rett, styringsrett, plikt. Du må være veldig trygg på hva som er innenfor saklig grunn, ikke sant, og egentlig kjenne til prinsipielt at ofte er det jo sånn at en gis en bevisbyrde som leder, og da må du vite at det er omvendt, det er faktisk vedkommende lærer som vil unndra seg en eller annen forpliktelse eller styring fra lederen sin som må vise til at: a) det er usaklig eller b) det er lover og regler som styrer dette og du har ikke styringsrett på området. Og da må du jo vite noe helt fundamentalt om arbeidsrett eller kjernen i arbeidsretten da. Det er du nødt til å vite noe om for å takle slike saker.”* Informanten trekker videre frem: *”Du bør også ha type nettverk rundt deg for å ivareta din egen mentale helse og hente inn juridisk spisskompetanse hvis ikke du har tilgang til den gjennom systemet du er en del av. Og du må være skeptisk, eller kunne såpass at du kan vurdere de såkalte gode rådene du får i linjen eller det systemet du er en del av. Fordi det ikke er sikkert det er gode råd. Gjerne tvert imot, de kan skaffe deg trøbbel hvis du lytter til råd fremsatt av folk over deg i linjen. Så du bør egentlig ha et godt utviklet profesjonelt skjønn som skoleleder spesifikt, ikke som leder i*

hvilken som helst virksomhet heller, men skolespesifikk kompetanse og arbeidsrettslig kompetanse.”

Utsagnet over forsterker betydningen av den fagspesifikke kompetansen som kreves av leder for å håndtere saker av dette slaget. Underforstått kan det leses at en ikke kan håndtere slike saker på samme måte uavhengig av type organisasjon. Sett i relasjon til Ludvigsenutvalgets (2015) utredning av hva fremtidens skoleledere trenger av kompetanse, er det ingen tvil om at fremtidens skoleledere må kunne anvende et bredt kunnskapsgrunnlag. Ett av kunnskapsgrunnlagene som trekkes frem er kunnskap om organisasjonens kjernevirksomhet. Utvalget sier at en skole i utvikling må ha en skoleleder som både har teoretisk kunnskap og som sørger for at det reflekteres over metodikk og praksis. I utredningen står det videre at skolelederen har ansvaret for å følge opp arbeidet i skolen, og leder må derfor ha kompetanse til å utøve faglig veiledning. Skolelederen skal kunne forankre og begrunne sin praksis i lovverket, noe som igjen fordrer kompetanse innenfor skolejuss og en rekke andre juridiske emner. Vi ser av informantens refleksjoner at utredningens føringer gjenspeiles. Viviane Robinsons (2014) beskrivelse av hva effektive ledere trenger av kunnskap og kompetanser støtter informantens utsagn og er i tråd med utredningen til Ludvigsenutvalget (2015). Et annet moment informanten trekker frem er behovet for støttespillere i en slik prosess. Det gjelder både i forhold til juridisk bistand, men også psykologisk støtte. Gode støttestrukturer og aktive skoleeiere er også et tema utredningen trekker frem, noe som det i dette tilfellet kan se ut til å være mindre utviklet. Utredningen viser også til at en skoleleder må være en person som må tåle å stå i situasjoner med interessemotsetninger. Da det er motsetningsfylte forventninger og et konstant krysspress. Dette er en krevende rolle. Føringene fra utvalget samsvarer med Robinsons beskrivelse av den grunnleggende kompetansen, å løse komplekse problemer.

Samlet viser informanten til en rekke kompetanser en leder må mestre for å håndtere en slik situasjon. Pedagogisk kompetanse, profesjonskunnskap og profesjonelt skjønn er fremhevet. Parallelt sies det noe om relasjonskompetanse, kompetanse på gjeldende lovverk og ulovfestet rett. Ivaretagelse av saklighetskravet, juridisk kompetanse samt evnen til å rådføre seg og søke støtte når egen kompetanse vurderes som ikke tilstrekkelig.

4.4.7 Erfaringer i prosessen

Neste steg i intervjuguiden etterspør informantens erfaringer i prosessen. Informanten deler som følger: *”Dette er jo veldig sammensatte saker. Det er det. Så spesifikke ut fra kultur og tradisjon og lovverk også. Jeg synes jo dette er komplekse saker da.”* Han legger til: *”Jeg er vel fortsatt overbevist om at man skal prøve å løse ting på lavest mulig nivå. Altså ikke eskalere konfliktnivået på en måte. Det tror jeg nok er lurt. Selv om det er alvorlige ting som avdekkes så på en måte må enda opp med en formell innkalling, så går det an å ta ting muntlig først og snakke med vedkommende da. Og så må du vel ha, ja du kan aldri kunne for mye saksbehandling og arbeidsrett. Det er viktig at du kan det, før du går inn i dette her.”* Informanten holder frem: *”Og så må du være forberedt på at det er tidkrevende og at det vil kreve mye energi og at du får mye motstand. Ikke bare fra enkeltpersoner men kanskje fra flere. Av tillitsvalgte apparat, det kan være kollegaer, nettverket til vedkommende. Så det må du jo være forberedt på å takle. Så må du være bevisst på at mens du gjør dette her så må du på en måte – hvis du jobber her nede med de tingene så må du også jobbe der oppe med hele gruppen. Parallelt. Og ha gode utviklingsprosesser, læringsprosesser, ha fokus på oppdraget, det er jo veldig krevende da, når du personlig skal håndtere begge de dimensjonene. Og da bør du helst ha en habil ledelse rundt deg for å drive skolen. Så man skal vel ikke ta for mange slike saker av gangen heller. Det er vel en viktig lærdom. Og så må du på en måte stå i ting, altså du har bestemt deg for hvor grensene går, så må du stå for det. Og ikke fire da når det gjelder helt grunnleggende ting. Det synes jeg er noen lærdommer.”* Informanten trekker videre inn erfaringer fra systemet rundt: *”Og så er det den triste lærdommen da, at skolesektoren består stort sett av ”strutsepolitikk” i forhold til dette feltet, der man helst ikke vil forholde seg til dette, proaktivt, og heller ikke reaktivt. En vil helst ikke forholde seg til det. Faktisk. Det er vel en erkjennelse. Det er min erkjennelse i hvert fall. Og jeg kan ikke se at den har endret seg i veldig stor grad.”* Informanten beskriver også interne ringvirkninger: *”Når du aktivt har håndtert slike saker får det ringvirkninger i organisasjonen. Andre kan se at endelig er det en som tar tak i dette, og flere saker kommer på bordet. Det kom jo foreldre også, det jo et signal om at nå blir vi tatt på alvor, disse tingene har vi tatt opp før og ingenting har skjedd, så vi gav opp til slutt. Men nå vet vi at ting blir tatt tak i og gjort noe med, så du får jo mer arbeid. Ja, du gjør jo det. Men kanskje ikke like alvorlig da alltid. Men samtidig så får du jo en mobilisering av majoriteten som gjør en god jobb og som er interessert i og gjøre en god jobb og som egentlig ikke aksepterer at det gjøres en dårlig jobb.*

Og hvis man vet at dette blir tatt tak i så gir jo det et godt signal til de profesjonelle og på sikt så bidrar det til å øke rekrutteringen, altså du får tilgang til flere dyktige lærere blant søkerne etter hvert. Det øker profesjonaliteten og da vil folk jobbe. Så god ledelse tiltrekker seg gode lærere på søkerlister. Etter en tid.”

Informanten gir oss innblikk i erfaringer på ulike nivå. Han viser til det sammensatte sakskomplekset med et sett av lover, regler og forskrifter en skal forvalte på en forsvarlig og betryggende måte. Skolesystemets manglende kultur og tradisjon for å håndtere underpresterende lærere. Den mellommenneskelige relasjonsorienterte dimensjonen blir ivaretatt ved å holde saken på et lavest mulig nivå for å unngå unødige konfliktsituasjoner. Andre erfaringer er i forhold til den interpersonlige dimensjonen, der det oppleves krevende og ”ensomt” å lede en slik prosess. Tidsperspektivet, arbeidsbelastning og merarbeid er en annen dimensjon. I tillegg kommer utfordringen med å balansere oppmerksomheten mot skolens daglige drift og pedagogisk utviklingsarbeid sett i relasjon til den tiden det tar å følge opp slike kompliserte personalsaker. De positive erfaringene er effekten det har på sikt for å skape en god og attraktiv skole som tiltrekker seg gode lærerkrefter. Vi kan si at profesjonelle lærere skapes gjennom profesjonell ledelse. En lærdom som trekkes frem, som en av de største utfordringene, er skoleeiers manglende evne til å forholde seg til problematikken på en aktiv og konstruktiv måte. I Utdanningsdirektoratet (2015) sin beskrivelse av krav til leder, sies blant annet at det er ønskelig med ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige. Sett i relasjon til krevende personalsaker fremstår det mer som en forutsetning for å lykkes.

4.4.8 Fremtredende lederpraksis i slike situasjoner

Intervjuet er i ferd med å avrundes, og intervjuer er opptatt av å ”terpe” de gode grepene eller den gode lederpraksis. Spørsmålet lyder som følger: «Hva vil du si er fremtredende i din lederpraksis når du håndterer slike saker?» Respondenten forteller: *”Jeg er veldig bevisst på at jeg er min egen verste fiende. Fienden er ikke der ute, fienden er her inne. Og det pleier jeg si til dem jeg jobber tettest med også. Vi skal gjøre de riktige tingene og vi skal gjøre dem på den riktige måten. Og her er det forsøk på å vippe oss av pinnen på den ene eller andre måten, det skal vi ikke gå med på. For gjør vi det har vi på en måte ødelagt saken. Så veldig bevisst på at folk har krav på å bli behandlet ordentlig og skal behandles ordentlig uansett og*

vi skal ha en riktig saksbehandling. Slik at saksbehandlingen ikke velter selve saken. Det tror jeg, det er det jeg har mest fokus på da. Og så selvfølgelig at det skal endre praksisen til vedkommende. At den praksisen ikke skal videreføres, den praksis som ikke er akseptabel. Og hvis ikke det lar seg gjøre, så må vi på en måte gå så langt som er nødvendig for å bli kvitt den praksisen på skolen.”

I Utdanningsdirektoratet (2015) sine krav og forventninger til lederrollen sies det at det er ønskelig med ledere som har et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse. Som det fremkommer fra informanten, er bevissthetsnivået rundt egen lederpraksis og lederrollen fremtredende. Uttalelsen viser også klare røtter til transformasjonell ledelse. Transformasjonsledelse handler om å gjøre de rette tingene, i motsetning til transaksjonsledelse som består i å gjøre ting riktig.

Transformasjonsledelse kan også sees på som motpolen til *”passiv unngående ledelse”* også kalt *”laissez faire ledelse”* eller *”la det skure og gå ledelse”*. Informantens innstilling strekker seg lenger, jf. sitatet: *”Vi skal gjøre de riktige tingene og vi skal gjøre dem på den riktige måten.”* Dette samsvarer med Viviane Robinson sin teori som sier *hva* en bør gjøre og *hvordan* man bør gjøre det.

Fremtredende lederpraksis hos informanten i slike saker er en kontinuerlig vurdering av sine valg og egen lederpraksis. Det handler om saksbehandling og å behandle folk ordentlig i prosessen mot målet om nødvendig endring av praksis.

4.4.9 Situasjonen i etterkant

Intervjuer var også undrende til informantens oppfatning av om arbeidstaker, som var ”utsluset” fra læreryrket, opplevde dette som en god løsning. Informanten meddeler: *”Ja, hvis jeg tipper, innerst inne så tror jeg det. Her var det en lang historikk med konflikt og konfliktnivå, ikke bare med meg, men med forgjengere. Så kanskje innerst inne en forståelse av at man kom brukbart ut av det og at han kunne drive med andre ting som han var interessert i. Og ikke tape noe særlig økonomisk, så jeg tror kanskje ikke at det var helt uakseptabelt sett fra vedkommende. Da ville en kanskje ikke fått en signatur på et papir heller?”*

Informantens oppfatning kan tolkes dit hen at det endte med en ”vinn – vinn” situasjon. Betydningen av forhandling, jf. Eriksens, trinn 4 og 5 i en avviklingsprosess og avtalen partene kom frem til, var viktig for dette utfallet. Arbeidstaker var ”spart” for oppsigelse med de negative konsekvenser det kan medføre både menneskelig og for videre yrkeskarriere.

Samlet gir informantene uttrykk for at underpresterende lærere er en reell utfordring. En felles oppfatning er også at når lærers fungering ikke holder mål er det påkrevet for leder å agere. Informantene gir videre uttrykk for at det er en svakt utviklet kultur for å påtale arbeidstakers arbeidsprestasjoner. Kulturen har heller vært ”å la det skure og gå”. Respondentene opplever det svært krevende, på ulike nivå, å håndtere slike saker, og de opplever varierende grad av støtte fra skoleeiers side når sakene er blitt kjent. Informantene gir uttrykk for høy integritet i sin ledergjerning og at lojalitet til oppdraget er en sterk driver for å håndtere situasjonene. Begge respondentene legger vekt på en involverende og balansert prosess, hvor kontradiksjonsprinsippet står sentralt. I noen tilfeller er sakene ”arvet” fra tidligere rektorer mens det i andre tilfeller er kollegaer via elever som er hovedkilden til bekjentgjøringen av situasjonen. Felles for informantene er at de sørger for at sakene blir håndtert på et lavest mulig nivå og at de legger tillitsrelasjonen til grunn før de aktivt går inn i situasjonen. Vi ser også av utvalgets datamateriale at det her er snakk om underprestering på ulike nivå. Det fremkommer ulike årsaker til at en lærer ikke presterer godt nok. Ikke i noen av tilfellene dreier det seg om pedagogens spesifikke kompetanse i faget eller formelle kvalifikasjoner. Fremtredende er heller manglende pedagogisk skjønn (jf. valg av undervisningsmaterieil), egenskaper som handler om klasseledelse, struktur og metodikk. Det kan også være utenforliggende årsaker, som psykisk lidelse. I tillegg kommer det frem lojalitets-, og samarbeidsutfordringer med kollegaer og med egen leder, noe som får direkte konsekvenser for arbeidsmiljøet og rektors handlingsrom og styringsrett.

I informantenes beskrivelser kommer det frem omfattende ferdigheter og kompetanser en leder bør mestre for å håndtere prosessen med underpresterende lærere. Det være seg kunnskap om organisasjonens kjerneoppgaver, tillitsdimensjonen, kommunikasjons- og veiledningskompetanse, samt ferdigheter til å løse komplekse problemer. Videre trekkes det frem *mot* til å gå inn i, og stå i det ubehagelige og den belastningen dette måtte medføre. Belastninger, også fra ”uventet” hold, blant sine egne rektorkollegaer. Informantene beskriver

også betydningen av kompetanse på gjeldende lovverk på området og en viss systemforståelse. Et positivt menneskesyn med grunnleggende tro på at den enkelte, er subjekter i egen praksis og en formidlet tro på at det er mulig å endre praksis, preger leders holdning. Fremtredende lederpraksis hos informantene i slike saker er en kontinuerlig vurdering av sine valg og egen lederpraksis. Riktig saksbehandling og å behandle folk ordentlig. Informantene har begge inntrykk av at deres medarbeidere opplever skolens ledelse som kunnskapsrik, kvalitets- og utviklingsorientert og med høy grad av integritet.

Informantene har opplevd dilemmaer på ulike nivå i prosessen rundt håndtering av underpresterende lærere. Dilemmaer kommer i form av manglende forståelse og erkjennelse fra arbeidstaker i situasjonen, motstand/hindringer fra tillitsvaltapparatet og til dels fra overordnet nivå (rutiner, tilgang på juridisk kompetanse, psykologisk støtte m.m.). Informantene opplever videre etiske dilemmaer overfor seg selv, i rollen som leder og hva en ønsker å være en del av. En positiv konsekvens har vært at den aktive håndteringen av situasjonen har ført til profesjonalisering av læreryrket og dermed også av skolen som organisasjon.

Totalt viser informantene til en rekke kompetanser leder må mestre for å håndtere en slik situasjon. Informantene beskriver pedagogisk kompetanse, profesjonskunnskap og profesjonelt skjønn. Det handler videre om relasjonskompetanse, kompetanse på gjeldende lovverk og ulovfestet rett. Det omhandler også ivaretagelse av saklighetskravet, juridisk kompetanse, samt evnen til å rådføre seg og søke støtte når egen kompetanse, vurderes som ikke tilstrekkelig. Som det fremkommer av presentasjonene i dette kapitlet, er det flere faktorer av betydning for forløpet i en slik prosess. Data fra utvalget kan tyde på at det finnes noe elementært i tilnærmingen til slike saker, uavhengig av sak eller lærertype. Sentrale elementer er støtte og forståelse kombinert med positive forventinger og tydelige krav. Informantene trekker frem en rekke hensyn som må balanseres og ivaretas for at en skal ha en redelig og betryggende prosess. Hensynet til styrende lovverk for håndtering av slike saker der blant annet kontradiksjons- og legalitetsprinsippet og saklighetsvurdering står sentralt. Det må også foregå en balanserende og involverende prosess, samtidig må det være forankret i innenfor rektors styringsrett. Det som tilsynelatende kan vise seg å være ”cluet” er *emosjonell kalibrering*, leders evne til å nyansere de ulike elementene slik at balansen er tilpasset den

enkelte medarbeider en står over for. I hvor stor grad en lykkes med å skape en felles forståelse og erkjennelse av problemet, kan se ut til å være av betydning for videre saksgang. I en videre god prosess er en avhengig av, vilje til, og ønske om å jobbe med en nødvendig endring. Påstander fra arbeidstaker om mobbing og trakassering fra leder kan være en stor utfordring, da det vil komplisere samarbeidet og kan eskalere til konflikt. Slik det kommer frem fra utvalget, er tillitsvalgte sin innstilling og håndtering av avgjørende betydning. Vi ser at i ett av tilfellene førte det til unødvendige ”strafferunder” for arbeidstaker, med de belastningene det medførte. Ut i fra det begrensede materialet for denne undersøkelsen, kan det se ut til at de sakene hvor en har lyktes med forbedring av praksis, er saker hvor det er etablert et gjensidig godt samarbeid, felles forståelse og erkjennelse av situasjonen samt evne og vilje til å forbedre praksis. I sakene hvor arbeidstaker definerer problemet utenfor seg selv (”skaper ytre fiender”), er det en større utfordring å nå frem.

5 Konklusjon

Viviane Robinson (2014) sin teori om *Elevsentrert ledelse og instruksjonell ledelse* er det bærende teorigrunnlaget for denne undersøkelsen. Ett av kjennetegnene på denne ledelsesformen er fokus på lederpraksis eller lederatferd vs. lederstil. Hun skiller i sin forskning mellom to ledelsespraksiser: *transformasjonell og instruksjonelt lederskap*. Den *transformasjonelle* leder, også kalt administrativ leder, beskrives som en anvendelig leder som kan brukes overalt og som kjennetegner en leder som bygger sin praksis på administrasjon, kollegialitet og motiverende tiltak. Transformasjonsledelse handler om å gjøre de rette tingene, i motsetning til transaksjonsledelse som består i å gjøre ting riktig. Transformasjonsledelse kan også sees på som motpolen til ”*passiv unngående ledelse*”, også kalt ”*laissez-faire ledelse*” eller ”*la det skure og gå ledelse*”. Den *instruksjonelle* leder, sier hun er en leder som har grundig kunnskap om organisasjonens kjernevirksomhet. En slik leder utøver pedagogisk ledelse, og det kreves spesifikk kunnskap i skolefaglige oppgaver. Kjernen i denne teorien om pedagogisk ledelse er knyttet til evnen en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning og drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne. Robinson beskriver grunnleggende kompetanser en leder må mestre for å lykkes med å nå målet om et best mulig læringsutbytte for hver enkelte elev. De grunnleggende kompetansene hun beskriver er: å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemstillinger og bygge tillitsrelasjoner Disse grunnleggende kompetansene er også omtalt som *hvordan* – dimensjoner. Videre beskriver Robinson *hva* – dimensjonene, altså hva leder må prioritere, rangert ut i fra effektmål, for å lykkes med å nå de formulerte intensjonene og målene for skolen.

For å gå mer i dybden på beskrivelse av tillitsrelasjonsdimensjonen til Viviane Robinson har jeg valgt å bruke Jan Spurkeland (2005) sin teori om *relasjonsledelse* som supplerende teori. Spurkeland fremmer blant annet at mennesker trenger tilpasset ledelse som bygger på kjennskap og kunnskap til enkeltindividet, både ferdighetsmessig og psykologisk, og at god tilpasset ledelse er å levere akkurat det individet trenger.

Vi vet at arbeidet med kvalitetsutvikling er komplekst og at det er mange aktører som har betydning for at skolen kan innfri sine intensjoner og målsetninger. Vi har også robuste forskningsfunn på hva som sikrer kvalitet i skolen og studier på tvers av mange land viser at læreren er den viktigste aktøren. Dernest kommer skolelederen.

Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærernes mulighet til videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap, skoleledelse, skoleeiers oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24).

Dette betyr at hver eneste lærer må være god for å kunne optimalisere læringsutbyttet for hver enkelt elev. Eller som Bukve (2012) sier: ”Det er i møte mellom tjenesteyter og bruker vi møter ”sannhetens øyeblikk”. Det er der innholdet og kvaliteten i tjenesten kommer frem”.

Fullan (2013) hevder at lav undervisningskvalitet er et problem og en utfordring det er påkrevet at skoleledere forholder seg aktivt til og agerer i forhold til. Eriksen (2013) påpeker at det er utviklet en dårlig kultur i skolene for å avvikle arbeidsforhold i tilfelle hvor det er åpenbart manglende ”dugleik” hos læreren. Videre beskriver professor Robinson (2014) nødvendigheten av å profesjonalisere skoleledelsen for derigjennom å profesjonalisere læreryrket. Dette setter krav til leders kompetanse og evne til handlekraft. Rektor har både et overordnet ansvar for sine medarbeidere og ansvar for kvaliteten på den opplæringen som gis på egen skole. Blant annet vil større vektlegging på læringsresultater gi rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. Dette gir rektor en nøkkelrolle i arbeidet med utviklingen av kvalitet i skolen. Rektor er også den som til syvende og sist må ta stilling til og agere om lærerens arbeidsprestasjoner ikke holder mål. Oppsigelse ligger ikke under rektors fullmakter, men hun/han har rett og plikt til å iverksette en prosess hvis en lærer utfører sitt arbeid på en slik måte at arbeidsavtalen ikke blir oppfylt. Rektor må kjenne sin plikt til å utøve styringsrett som samfunnet har pålagt enhver rektor innenfor skoleverket – en plikt som må utøves med ”nennsom hånd” og som noen ganger krever at en må gå inn i det ubehagelige (Eriksen, 2013).

I denne undersøkelsen har målet vært å beskrive fenomen eller forhold knyttet til nødvendig kompetanse og ferdigheter, samt utfordringer og dilemmaer i forhold til å veilede lærere som ikke strekker til. Undertegnede har vært på jakt etter refleksjonene, ”de gode grepene” og hvordan de virket. Undersøker har som hjelp til å finne mer ut av dette, utviklet fire forskningsspørsmål som har vært retningsgivende for blant annet utarbeidelse av intervjuguiden. Jeg vil nå fortløpende presentere svarene på aktuelle forskningsspørsmål ut i fra hva utvalget i denne undersøkelsen har formidlet.

Forskningsspørsmål 1, stilte spørsmålet: *”Hvordan oppfatter utvalgte ledere problemstillingen med lavtpresterende lærere?”*

Informantene har en oppfatning av at lavtpresterende lærere er en reell utfordring og at skolen som system i liten grad forholder seg proaktivt til utfordringen. De sier videre at det er en svakt utviklet eller manglende kultur for å påtale læreres arbeidsprestasjoner. Kulturen har heller vært ”å la det skure og gå”, eller strategien har vært å strekke seg langt for å tilpasse arbeidsoppgaver for aktuelle lærere med de uheldige konsekvensene dette har medført. Utvalgets oppfattelse av situasjonen samsvarer med undersøkelsens kunnskapsstatus på området. Valgte litteratur sier at disse problemene ikke alltid blir tatt tak i og at en tilnærming preget av transaksjonsledelse har medført at sakene ofte har stått uberørte, eller håndteringen har vært ”å la det skure å gå”. Informantene har en felles oppfatning av at definisjonen på lavtpresterende lærerpraksis omhandler noe mer enn de formelle, faglige kvalifikasjoner. Det handler også om personlige egenskaper som for eksempel klasseledelse, formidlingsevne, lojalitet og samarbeidsevner som beskrevet av Eriksen (2015).

Informantene definerer det som et lederansvar å ta tak i lavtpresterende lærere og et fellestrekk ved utvalget er deres høye integritet i oppdraget. De har motivasjon for å ta tak i utfordringen, samt ønske og vilje om å skape en så god skole som mulig for elevene. Gode lærere er en betingelse for å lykkes, og ”å la det skure og gå tenkningen” vil virke destruktivt for skolens profesjonsutvikling og resultat. Vi ser av utsegnene at det er klare fellestrekk til den instruksjonelle lederpraksis slik den er beskrevet av Viviane Robinson (2014). Utvalgets begrunnelse for og aktivt å håndtere underpresterende lærere er også forankret i opplæringsloven, arbeidsmiljøloven samt leders ulovfestede rett og plikt til å styre.

Informantene påpeker videre leders samfunnsansvar med henblikk på å forebygge fremtidige, psykososiale og økonomiske konsekvenser dette kan medføre for enkeltindivid og samfunnet for øvrig. Informantene understreker forpliktelsene en har ovenfor *alle* sine ansatte, og dersom arbeidstakere som ikke fungerer godt nok får "ture frem" kan det gå utover de andre. Leder har en forpliktelse til å sørge for at *alle* har det ok. Utvalgets holdning samsvarer med Bjørn Eriksen (2012) sin beskrivelse av rektors plikt og rett til å gripe tak i denne type utfordring.

Informantene opplevde ikke at det forelå forventinger fra overordnede om å aktivt håndtere situasjonen med lavtpresterende lærere. Når sakene likevel kom på bordet, er viljen til å involvere seg, bidra og bistå, nokså begrenset fra skoleeiers side. Bekjentgjørelsen av situasjonen med lavtpresterende lærere har i beskrevne caser hatt ulike innganger. I det ene caset er saken "arvet" fra rektors forgjenger(e) og dokumentasjon forelå. I det andre beskrevne caset er saken nådd skoleleder via elever og andre medarbeidere. Som det kommer frem av utsegnene ser vi at dette samstemmer med Rune J. Sørensen (2009) sine uttalelser, der han hevder at det i offentlig ledelse tenderer til en passivitet når medarbeiderne ikke presterer slik som avtalt eller forventet. Han sier videre at ledere i offentlig sektor har en sterkere tendens enn private ledere til passivitet ved svak resultatoppgåelse.

Informantene gir uttrykk for at det er krevende på mange plan å aktivt håndtere situasjoner med lavtpresterende lærere. Det er en menneskelig stor belastning, både for leder og aktuelle arbeidstaker, da det er ubehagelige prosesser der en møter mye motstand. Det vil gjelde motstand internt, i tillitsvalgtapparatet, men også motstand og manglende støtte på systemnivå. For en av informantene har det også ført til en tilleggsbelastning, da han opplever en form for stigmatisering fra sine rektorkolleger. Utvalget beskriver sammensatte utfordringer i møte med denne type situasjon og leders evne til å løse sammensatte problemstillinger, som beskrevet av Robinson (2014) vil være avgjørende for å lykkes i håndteringen av lavtpresterende lærere.

Forskningsspørsmål 2, er som følger: *"Hva gjør utvalgte ledere med lavtpresterende lærere (overser, tolererer, generelle grep vs. spesifikke individrettede grep, utvikling, omstilling, avvikling)?"*

Respondentene definerer det som et lederansvar å ta tak i lavtpresterende lærere, og de har begge tatt et ”oppgjør” med tradisjonell praksis eller manglende praksis på området. De beskriver begge prosessuelle, stegvise tiltak i tråd med Eriksen (2012) sin modellering av en slik prosess som omhandler utvikling/forbedring av praksis, omstilling eventuelt avvikling av arbeidsforholdet. Angående *egen* lederpraksis gir informantene uttrykk for en sterk orientering mot organisasjonens kjernevirksomhet. De etterstreber å være ”tett på”, delaktige og involverende i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette viser de blant annet gjennom strategisk bruk av ressurser, hva de prioriterer i form av tid og dybden på involvering. Lederne har et bevisst forhold til skolen som lærende organisasjon og bygger i hovedsak tillitsrelasjoner gjennom fokus på skolens kjernevirksomhet. Informantene har forståelsen av at medarbeiderne opplever dem som kvalitets- og utviklingsorienterte. Lederne er engasjerte og kunnskapsrike i forhold skolens kjerneoppgaver og har høy grad av integritet i sin ledergjerning. Gjensidig tillit er et viktig fundament, der medarbeiderne blir møtt som subjekter i egen praksis og for skolens utvikling for øvrig. Tillit til leder er en sentral dimensjon for at kollegaer tok saken videre. Informantene har lagt vekt på å skape tillitsrelasjon til aktuelle arbeidstakere før de aktivt håndterer situasjonen. Informantene viser videre en felles innstilling i deres tilnærming, ved å ta tak i saken på et lavest mulig nivå og innledningsvis mest mulig uformelt. De vektlegger en åpen og transparent kommunikasjon hvor aktuelle arbeidstaker har mulighet til å legge frem saken fra sitt ståsted. Arbeidsgiver opptrer lyttende og prinsippet om kontradiksjon er sentralt. I den grad aktuelle arbeidstaker har personlige utfordringer, blir dette så langt det lar seg gjøre, tatt hensyn til. Det skjer ikke i form av at praksisen ”unnskyldes” og blir akseptert, men mer i retning av hvordan saken blir fremlagt og fulgt opp. Felles for informantene er også deres tydelighet på begrunnelsen og forankring for å ta tak i arbeidstakers arbeidsprestasjoner, såkalt legitimering av prosessen. Vi ser at teoriens betingelser for *Elevsentrert og instruksjonell ledelse* er fremtredende i utvalgets lederpraksis. Det være seg de grunnleggende kompetansene, *hvordan* – dimensjonene, beskrevet av Robinson (2014), å kunne anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemstillinger samt kompetanse til å bygge tillitsrelasjoner. Videre ser vi prioritering av Robinsons *hva* - dimensjoner, blant annet evnen leder har til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter, gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne.

Forskningsspørsmål 3, lyder som følger: *”Hvilke dilemmaer oppstår når en håndterer lavtpresterende lærere og kommer til omstillings-/ utslusingsproblematikk?”*

Informantene gir oss innblikk i utfordringer og dilemmaer som kan oppstå i slike saker på ulike nivå. Informantene gir uttrykk for at det er krevende på mange plan å aktivt håndtere saker med lavtpresterende lærere. Det er en menneskelig stor belastning både for leder og aktuelle arbeidstaker da det er ubehagelige prosesser hvor en møter mye motstand. En møter motstand internt, i tillitsvalgtapparatet, men også motstand og manglende støtte på systemnivå og fra uventet hold, jamfør rektorkolleger. Det er en utfordring å ivareta den mellommenneskelige relasjonsorienterte dimensjonen og det er utfordrende å holde saken på et lavest mulig nivå for å unngå unødige konfliktsituasjoner. Utvalget beskriver også etiske dilemmaer i forhold til balansegangen mellom å ivareta arbeidstaker kontra elever, foresatte, andre arbeidstakere og samfunnet for øvrig. I tillegg oppleves den interpersonlige dimensjonen krevende i en slik prosess, og det blir et spørsmål om hvor mye en skal ”tåle”, eller utsette seg for. Utvalget opplever etiske dilemmaer ovenfor seg selv, i rollen som leder, og hva en ønsket å være en del av. Arbeidsbelastningen og merarbeid er en annen dimensjon som blir trukket frem, samt utfordringen med å balansere oppmerksomheten mot skolens daglige drift og pedagogisk utviklingsarbeid parallelt med å håndtere slike kompliserte og ofte sammensatte saker. Det kan også anses som en utfordring at det underveis i veiledningsforløpet ble avdekket ytterligere mangler ved arbeidstakers arbeidsprestasjoner, noe som førte til utvidelse av forløpet både i tid og form. Ringvirkningene internt i organisasjonen kan sees på som både positive og negative. De er negative i den forstand at medkollegaer opplever det ubehagelig å ”angi” kollegaer sine arbeidsprestasjoner. Derimot er det en positiv ringvirkning for organisasjonen, på sikt, at det har skapt en tro på at leder agerer og ikke ”feier” dårlige prestasjoner ”under teppet”. Kvalitet er dermed satt på dagsorden og vil på sikt rekruttere dyktige lærere til organisasjonen.

Informantene har trukket frem utfordringer eller dilemmaer på ulike nivå, også fra aktører som direkte eller indirekte er deltakere i prosessen. Det som i det ene casen så ut til å være en tilsynelatende god prosess fikk en brå vending da tillitsvalgte kom inn og blant annet sådde tvil om leders kompetanse og troverdighet i yrkesutøvelsen. Prosessen fikk en brå vending, og det oppstod et tillitsbrudd i relasjonen mellom arbeidstaker og arbeidsgiver. Dette førte til

uheldige konsekvenser både for arbeidstaker og for vedkommende som ledet prosessen. Det kan se ut til at det handler om manglende rolleavklaring, mangelfulle rutinebeskrivelser og uavklarte spørsmål om ansvars- og myndighetsdelegering. Empirien i denne undersøkelsen bekrefter Eriksens (2013) beskrivelse av et krysspress av forventninger og hensyn som må vurderes opp mot hverandre.

Dilemmaer eller utfordringer når en sak kommer til omstilling eventuelt avvikling er flersidig. Et etisk dilemma er, som informantene beskriver, at de ikke har tro på at aktuelle arbeidstakers fungering vil løses ved å overføre lærer til en annen skole (selv om et slikt forsøk trolig vil styrke saken ved en eventuell arbeidsrettssak). Dilemmaet er hvor mye en skal "utsette" aktuelle arbeidstaker for. Et annet dilemma er skoleeiers svakt utviklede kultur for åpenhet internt i kommunen om slike overføringssaker. Fakta kommer sjelden på bordet. Lærere blir overført til naboskolen, og det blir dekket over som "overtallighetssaker". Dette fører til "problemeksport" uten at en håndterer de faktiske forhold. Det er også en utfordring med begrensede muligheter for "annet arbeid" internt i kommunen, da særlig i mindre kommuner. Empirien viser et sammensatt sakskompleks med et omfattende sett av lover, regler og forskrifter leder skal forholde seg til og forvalte på en forsvarlig og betryggende måte. Informantene trekker frem en rekke hensyn som må balanseres og ivaretas for at en skal ha en redelig og betryggende prosess. Hensynet til styrende lovverk for håndtering av slike saker der blant annet kontradiksjons-, legalitetsprinsippet og saklighetsvurdering står sentralt. Det skal også foregå en balanserende og involverende prosess, som samtidig skal være forankret innenfor rektors styringsrett.

Et annet sentralt dilemma eller utfordring, er skolesystemets manglende kultur og tradisjon for å håndtere underpresterende lærere. Utvalget påpeker manglende verktøy som kvalitetssikrer prestasjonene til lærerne og klare rutiner for videre oppfølging, tilgang på juridisk kompetanse og støtte, et tydelig delegasjonsreglement, samt gode ledere på alle nivå som forholder seg proaktivt til problemstillingen. En lærdom som trekkes frem, som en av de største utfordringene, er skoleeiers manglende evne til å forholde seg til problematikken på en aktiv og konstruktiv måte, inklusiv varetakelse av prosessleder.

Slik som informantene opplever det samsvarer med teoriens betingelser for utfordringer og dilemmaer en møter i prosessen med håndtering av lavtpresterende lærere.

Forskningsspørsmål 4: ”Hvilke lederatferd er det som kommer til syne i de undersøkte casene, og hvilke lederkompetanse anser de utvalgte lederne som særlig viktig for å kunne håndtere denne type saker?”

Lederpraksisen som kommer til uttrykk i de undersøkte casene har klart sine røtter innen den humanistiske ledelsestenkningen. Det er en grunnleggende tro på at enkeltindividet har potensialet til forbedring under de rette betingelsene. Menneskene blir sett på som subjekter i egne liv og med riktig hjelp og støtte fra leder vil det stimulere til utvikling. Dette fordrer en leder som kjenner sine ansatte, både ferdighetsmessig, men også til en viss grad personlighetsmessig. Utvalgets lederpraksis er forankret i den instruksjonelle lederpraksisen, der grundig kunnskap om kjernevirksomheten er avgjørende. Lederne i utvalget fremstår som dedikerte i sitt oppdrag som skoleleder. De er faglig trygge og henter sin kraft i motivasjonen for å skape en så god skole som mulig, der optimalisering av elevenes læringsutbytte er den viktigste driveren. Informantene er kvalitetsbevisst og tydelig på krav, og lederne har et avklart og reflektert forhold til sin ledergjerning og egen praksis. Integriteten til oppdraget er sentralt, og i krysspresset av forventninger er lojaliteten i størst grad rettet mot elevene. Utvalget sin lederpraksis er preget av å være ”tett på”, der de prioriterer å være delaktige og involverende i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Lederne fremstår som trygge og handlekraftige og evner å omsette teori til praksis. Informantene er løsnings- og relasjonsorientert i sin tilnærming. Det er ikke relasjonen for relasjonens skyld som står i fokus, men de bygger aktivt relasjoner gjennom oppmerksomhet og fokus på faget eller oppdraget. Etter min oppfatning bygges det lærerprofesjonalitet gjennom lederprofesjonalitet. Informantene har en helhetlig forståelse for skolen som system og har en prosessorientert tilnærming til aktuelle situasjoner i tråd med Eriksen (2012) sin modellering av en avviklingsprosess. Utvalget kjenner sine begrensninger og evner å søke råd og støtte, både internt og eksternt, når egen kompetanse og kvalifikasjoner setter begrensninger for resultatet. Lederne viser *emosjonell modenhet*, som beskrevet av Spurkeland (2005), gjennom evne og kunnskap til å identifisere og håndtere emosjoner hos

seg selv og hos andre. Altså en evne til å tolke, bruke og forstå meningen med det mangfold av verbale og ikke-verbale signaler som sendes og mottas mellom de samhandlende parter. Lederne opptrer konsistent, i den forstand at ”de gjør det de sier” (*”walk the talk”*). Informantene er bevisst på *hva* de gjør og *hvordan* de gjør det, med andre ord, de tilpasser sin lederpraksis til hva den enkelte trenger av ledelse både ferdighetsmessig og psykologisk.

Som Viviane Robinson (2014) sier, er det de tre *hvordan* dimensjonene: ferdigheter til å løse komplekse problemer, anvende relevant kunnskap og bygge tillitsrelasjoner sammen med *hva* dimensjonene som er grunnleggende for å nå målet om et størst mulig læringsutbytte for *alle* elever. Alle de kompetansene og ferdighetene som vi finner beskrevet i casene ser vi i de ovennevnte tre *hvordan* dimensjonene og *hva* dimensjonene, jamfør å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning og drive systematisk. Utvalgets sin tilpassede lederpraksis til hva den enkelte trenger av ledelse, både ferdighetsmessig og psykologisk er også i tråd med hva Spurkeland (2005) fremmer i *relasjonsledelse*. Informantenes utsagn synliggjør teoriens idealer og betingelser. Informantene viser instruksjonelt lederskap som utøver pedagogisk ledelse.

Samlet pekte utvalget i denne undersøkelsen på sammensatte og omfattende kompetanser en må mestre for å lykkes i prosessen med å håndtere lavtpresterende lærere. Slik informantene uttaler det er det samsvar mellom undersøkelsens teoretiske rammeverk og utvalgets praksis.

Jeg vil avslutningsvis oppsummere de fremtrede kompetansene og ferdighetene, herav omtalt som de *”de gode grepene”*. Med så få caser kan jeg ikke uten videre generalisere hvordan skoleledere møter slike utfordringer og hvordan de lykkes, men jeg har beskrevet noen caser som viser samsvar mellom relevant teori og setter frem råd på grunnlag av dette. Jeg har gjort meg noen refleksjoner rundt generaliseringspotensialet i materialet, og *”de gode grepene”* kan trolig ha en overføringsverdi til andre profesjoner, blant annet til helsesektoren. Det vil da være en forutsetning at leder har grunnleggende kompetanse om organisasjonens kjernevirksomhet. Jeg har videre gjort meg noen tanker om hvorvidt funnene kan ha overføringsverdi til andre nivåer internt i skolesystemet. Problemstillingens ordlyd kunne da

for eksempel vært: ” Skoleeiers håndtering av lavtpresterende rektorer” eventuelt: ”Fylkesmannens håndtering av lavtpresterende skoleeiere”.

5.1 ”De gode grepene”

Fremtredende er grundig kunnskap om organisasjonens kjernevirksomhet – pedagogisk kompetanse. En annen uttalt oppfatning er relasjonen til samfunnsoppdraget, at en som leder har både plikt og rett til å ta tak i utfordringen med lavtpresterende lærere. Leders tydelighet på forankringsgrunnlag med henvisning til opplæringsloven og i henhold til arbeidsmiljøloven er kommunisert. De legitimerer begrunnelsen sin blant annet gjennom en forpliktelse til å sørge for at alle har det ok. Høy integritet og et genuint ønske om å skape en god skole med fokus på kvalitet er fremtredende i deres lederatferd. For å få kunnskap om sine medarbeideres arbeidsprestasjoner forutsettes det at det foreligger en grunnleggende tillit i personalgruppen, der det er kultur for at leder får kjennskap til lærere som oppfattes lavtpresterende. Leder må videre ha kompetanse til å evaluere undervisningskvaliteten til lærerne og kompetanse til å legge til rette for en god utvikling mot en forbedret praksis. Videre trengs det kompetanse og ferdighet til å bygge tillitsrelasjoner, hvor evnen til *emosjonell kalibrering*, som beskrevet av Spurkeland (2005), er sentral. Det omhandler evne til å ”tune” seg inn på akkurat det den enkelte arbeidstaker trenger av ledelse. Grepene handler om å ta tak i utfordringen på et lavest mulig nivå, så tidlig som mulig, og mest mulig uformelt. Det handler om sensitivitet og den vanskelige balansegangen i presentasjonen av prestasjonene som ikke holder mål. Her er det tale om åpen, transparent tilnærming, direkte og ærlig, men balanserende i hensynet til mennesket bak arbeidsprestasjonene. Informantene er åpne med arbeidstakerne på at det er kommet inn klager, men tilpasser sin fremlegging av saken for å skape klima for en videre god prosess samt vise sosiale hensyn. Det tas sosiale hensyn, som for eksempel i forhold til alder, vedkommendes livssituasjon og hvor lenge arbeidstaker har hatt sitt virke i skolen. Informantene er tydelig på å skille mellom sak og person og viser emosjonell støtte i situasjonen for å skape et klima som stimulerer til felles innsats for å rette opp i mangler ved arbeidsprestasjonene. Kontradiksjonsprinsippet er fremtredende for ivaretagelsen av arbeidstaker når det er fremkommet klager. Det må foreligge en grunnleggende tillitsrelasjon i bunn. Leder må være løsningsfokusert og tenke på hvordan de sammen kan lykkes med nødvendig forbedring av praksis. Et annet godt grep er å være ”inviterende” i dialogen med den aktuelle arbeidstaker og sammen legge strategi for den

videre prosessen. Det gjelder å møte sine medarbeidere som subjekter i egen praksis og for skolens utvikling forøvrig. Informantene legger også vekt på å signalisere positiv forventning, skape tillit om at leder vil hun/han vel og en tro på at dem sammen skal lykkes med forbedring av praksis. Informantene vektlegger og fokuserer på arbeidstakers positive egenskaper i fasen rundt en felles forståelse og stiller seg selv disponibel som ”verktøy” i prosessen mot forbedret praksis. Arbeid med å skape en felles forståelse av situasjonen og sette kvantifiserbare mål for utvikling innenfor en gitt tidsperiode, er sentralt. En må være tydelig på situasjonsbeskrivelse og forankring av initiativet. Det handler videre om å skape en felles forståelse av situasjonen, en erkjennelse av at det fra arbeidstakers side er påkrevet med forbedret praksis. Det blir også poengtert at situasjonen må følges opp over tid fra leders side, og en må holde fast ved kvalitetskravene. De beskrevne grepene fordrer en leder som fremstår med høy integritet i oppdraget, tydelighet, klare krav til kvalitet og forutsigbarhet. En vesentlig egenskap er også leders kommunikasjonsferdigheter eller veiledningskompetanse, samt ferdigheter til å løse komplekse sammensatte problemer. Videre trekkes det frem *mot* til å gå inn i og stå i det ubehagelige med den belastningen det måtte medføre. Kompetanse på lovverket, styringsrett og plikt, saksbehandlingsregler, saklighetsprinsippet og forståelsen av hva en lærende organisasjon innebærer, er andre dimensjoner. I tillegg blir det pekt på en viss systemforståelse hva gjelder ansvars- og myndighetsdelegering. Samtalene og aktuelle tiltak blir dokumentert i form av referat der begge parter skriver under. Parallelt skriver utvalget et såkalt arbeidsnotat for egne refleksjoner og vurderinger.

Oppsummert: Pedagogisk kompetanse, profesjonskunnskap og profesjonelt skjønn er essensielt. Tillit og relasjonskompetanse samt tydelig skille mellom sak og person. Emosjonell kalibrering, balansegangen mellom støtte og krav er avgjørende for en positiv prosess. Inviterende dialog og ivaretagelse av kontradiksjonsprinsippet, med andre ord en balansert og involverende prosess. Kommunikasjonsferdigheter eller veiledningskompetanse, tydelig på hva en mestrer og ikke mestrer, skape felles forståelse av situasjonen og erkjennelse av behovet for endring. Tidlig intervensjon, prosesstiltak med klare tidsfrister. Ferdigheter til å løse sammensatte problemer, anvende relevant kunnskap og bygge relasjonell tillit. Juridisk kompetanse, kompetanse på gjeldende lovverk, ulovfestet rett og ivaretagelse av saklighetskravet. Evne til å rådføre seg internt /eksternt og søke støtte når egen kompetanse vurderes som ikke tilstrekkelig. I tillegg må kravet til dokumentasjon ivaretas, arbeidstakers

manglende arbeidsprestasjoner må kunne dokumenteres. Aktuelle prosesser forutsetter dialog med skoleeier og legitimitet for å aktivt håndtere slike saker.

Sett i lys av teorigrunnlagets betingelser for å realisere målet om en skole, med det for øye å skape et best mulig læringsutbytte for hver enkelte elev, kan en på bakgrunn av utvalgets utsagn slå fast at teoriens kart stemmer med terrenget. Informantenes utsagn samsvarer med undersøkelsens teorigrunnlag, om hvilke lederpraksis og kompetanser som trengs av leder for å håndtere lavtpresterende lærere. Instruksjonell lederpraksis anser jeg som den lederpraksisen nåtidens skole etterspør, og som er en forutsetning for å lykkes med å nå samfunnets intensjoner og målsetninger for skolen.

5.2 Veien videre

I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i dybdeintervju med to rektorer forsøkt å belyse problemstillingen: *Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling eventuelt avvikling av arbeidsforholdet?* Mine funn trenger ytterligere validering gjennom mer forskning. Videre påpeker utvalget manglende verktøy som kvalitetssikrer prestasjonene til lærerne og klare rutiner for videre oppfølging. Det handler om rutiner basert på et asymmetrisk forhold lærer - elev, forankret hos skoleeier, politisk og administrativt, i tillitsvalgtapparatet og i skolen forøvrig. Tilgang på juridisk kompetanse og støtte, et tydelig delegasjonsreglement samt gode ledere på alle nivå som forholder seg proaktivt til problemstillingen. En utfordring på veien videre er om skoleeiere innehar den samme forståelsen og kompetansen – og tilrettelegger systemer som kvalitetssikrer lærerprestasjonene og rutiner for oppfølging som bistår skoleleder for å lykkes med å nå samfunnets intensjoner og målsetninger for skolen. Oppsummert, en systemisk tilnærming til utvikling og avvikling, to perspektiver på samme sak. To forskjellige uttrykksformer.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: Hvordan lette organisasjonslæring*. (Overs. av Kevin M. J. Quirk). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bridges, E.M. (1986). *The incompetent teacher*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. London: Continuum.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51 - 65). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Eriksen, B. (2010). *Rektors rett og plikt til å styre*. Skolelederen nr. 8. 5-7.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, B. (2013). *Rettsikkerhet for skoleledere*. Skolelederen nr. 3. 8-10.
- Eriksen, B. (2015). *Arbeidsrett for skoleledere*. Skolelederforbundet, Lindås.
- Fullan, M. (2013). *The Moral imperative realized*. Printed in United States of America.
- Fullan, M. (2014). *  dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Glasø, L og Thompson G. (red). (2013). *Transformasjonsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Goleman, D. (2002). *Positiv ledelse: Den emosjonelle intelligensens makt*. Oslo: Damm.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Jøssendal, Langfeldt og Roald (red.)(2012). *Skoleeiger som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kalleberg, Ragnvald. «Kenning-tradisjonen i norsk ledelse» S. 218- 245 i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3, 1991.

Kunnskapsdepartementet (2003). *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle. (NOU 2003:16). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008) . Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Tid til læring*. (St.meld. nr. 19 2009-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rapport: Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole*. Fornyelse av fag og kompetanser. (NOU 2015:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lai, Linda (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom K.L., Anderson, S.E. (2010). Unpublished interview data from *Learning from leadership: Investigating the Links of Improved Student Learning*. Minneapolis: University of Minnesota and the Wallace Foundation.

Lov av 10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven). Justis- og beredskapsdepartementet.

Lov av 17. juni 2005 nr. 62 om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). Arbeids- og sosialdepartementet

Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova), 17. juli 1998. Kunnskapsdepartementet.

Mason, Jennifer (2002). *Qualitative Researching*. 2.utg. Sage. London.

Melhus, J.M., Dysthe, P. (2010). *Riktig Rektor? Sjansespillet som avgjør ditt barns skolegang*. Oslo: Melhus Communication.

Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbiler. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York : Free Press.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Moos, L. (2006). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.

Møller, J. (1996). *Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Møller, J. (2015) *Lederrollen i fremtidsskolen*. Skolelederen nr. 6. 14-15.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.

Postholm, M. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

PriceWaaterHouseCoopers (2009). *Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Tønsberg/Oslo.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonsendring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Rud, H. og Stavrum, E. (2011). *Rektor – balansekunstner av rang? Hvilke lederstrategier benytter rektorer i videregående skole i vanskelige personalsaker?* Oslo: Universitetet

Seland, I., Schei Olsen, M., Solem, A., Hybertsen Lysø, I., Aamodt, P.O. og Røsdal, T. (2012). *Spørsmål om tid. En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. Rapport nr. 18/2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. 4. utg. Sage. London.

Skandsen, T. Werness, J.I. og Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Skarning, N. og Brusdal, P. (2015), *Oppsigelse på 1-2-3*. Sverige: Scanbook.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strauss, Anselm L. & Juliet Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage. Newbury Park, Calif.

Sørensen, Rune J. (2009). *En effektiv offentlig sektor. Organisering, styring og ledelse i stat og kommune*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode, 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2015), *Krav og forventinger til ein rektor*. Sisteskrif.no

Aadland, E. (2011). *"og eg ser på deg..." Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*, 3. utg.. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Bergen, 7. nov. 2015

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?”

Bakgrunn og formål

Studiet er en masterstudie i organisasjon og ledelse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Målet med prosjektet er å beskrive grep eller forhold knyttet til vurdering og utvikling av nødvendig kompetanse samt utfordringer/dilemmaer i forhold til å veilede lærere som ikke strekker til. Jeg er på jakt etter: grepene, refleksjonene og hvordan de virket.

Utvalg av informanter er basert på skoleledere som har erfaring med håndtering av prosesser hva angår utvikling/forbedring av lærers praksis, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet. Utvalget er funnet gjennom at mitt nettverk som kjenner personer som de har anbefalt meg å ta kontakt med. Ut fra dette har jeg valgt personer som har relevante case.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling er basert på kvalitativ metode der jeg ved hjelp av samtale/intervju vil innhente empirisk materiale for prosjektet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med beskrivende spørsmål. Spørsmålene vil være deskriptive i sin form og omhandler leders håndtering av slike prosesser. Hva gjør man og hvordan gjør man det? Dataene vil registreres ved lydopptak under intervjuet for videre transkripsjon og analyse. Samtalen/intervjuet vil jeg anslå har en varighet på inntil 1 ½ time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder for studien som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger/opptak vil bli lagret i et innelåst skap. Navneliste/koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data og jeg vil benytte privat pc med personlig nøkkel for tilgang. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Personopplysninger og opptak vil da bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vigdis Vikne, tlf. 990 25 354/56 30 54 02.

Veileder for prosjektet er professor i organisasjon og ledelse v/Høgskulen i Sogn og Fjordane, Oddbjørn Bukve. Kontaktinformasjon: Tlf. 57 67 63 05/480 54 368.

Mail adr.: oddbjorn.bukve@hisf.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

”Hvordan håndterer leder ulike utfordringer og dilemmaer en kan møte i prosessen med å veilede lærere til utvikling, omstilling ev. avvikling av arbeidsforholdet?”

Formålet med prosjektet er å beskrive grep eller forhold knyttet til nødvendig kompetanse og ferdigheter, samt utfordringer/dilemmaer i forhold til å veilede lærere som ikke strekker til.

På jakt etter: Grepene, refleksjonene og hvordan de virket.

Forskningsspørsmål:

- 5) Hvordan oppfatter utvalgte ledere problemstillingen med lavtpresterende lærere?
- 6) Hva gjør utvalgte ledere med lavtpresterende lærere? (overser, tolererer, generelle grep vs. spesifikke individrettede grep, utvikling, omstilling, avvikling?)
- 7) Hvilke dilemmaer oppstår når en kommer til omstillings-/ utslusingsproblematikk?
- 8) Hvilke lederatferd er det som kommer til syne i de undersøkte casene, og hvilke lederkompetanse anser de utvalgte lederne som særlig viktig for å kunne håndtere denne type saker?

Innledning (leses opp til informanten):

Jeg gjør oppmerksom på at i intervjuet har jeg ikke anledning til å samle inn personidentifiserbar informasjon. Slik informasjon må derfor holdes utenfor intervjuet.

	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål	Notat
1.	Innledning	1.1	Hvor lenge har du jobbet i skolesystemet?	a	Har du hatt ulike roller/funksjoner?	
		1.2	Hvor lenge har du jobbet som leder?	b	Lederutdanning?	
	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål	Notat
2.	Avklare forventinger/ Begrepsavklaring					
		2.1	Hvordan oppfatter du <i>utfordringen</i> med lavt-presterende lærere?	c		

		2.2	Hva mener du med at en lærer er lavtpresterende?	d		
		2.3	Hvordan er kulturen på skolen der du har caset fra for å påtale arbeidstakers arbeidsutførelse?	e	Åpen Transparent Direkte Ikke tradisjon for? Kollegatilbakemeldinger kontra leder tilbakemeldinger	
		2.4	Hva mener du skoleledere kan gjøre i forhold til lavt presterende lærere?	f	Overse/tolerere Utvikling Omstilling Avvikling	
		2.5	Ser du ev. hindringer som kan bidra til at skoleledere ikke "tar tak" i utfordringen med lavtpresterende lærere?	g	Tid Kultur Kompetanse Sterk fagbevegelse Manglende lojalitet fra eier og ledelseskolleger	

		2.6	Hva var motivasjonen din for å ta tak i utfordringen?	h	Hvilke gevinster ser du ved å sette fokus på aktuelle utfordring?	
		2.7	Hvorfor mener du det er påkrevd å ta tak i lærere som ikke lever opp til forventet standard?	i	Mandat, oppdrag, etisk, elevenes læringsutbytte etc..	
		2.8	Hvilke forventinger er det til at du som rektor skal håndtere slike saker?	j	Fra hvem Beskriv	
		2.9	Hvordan ble du gjort kjent med denne type situasjon, der lærer var lavtpresterende?	k	Overtok saken Klager. Fra hvem? Resultat. Kvalitetsindikatorer? Ev. hvilke?	

		2.11	Hvordan møter du ev. henvendelser fra medarbeidere som påtaler kollegaers arbeidsutførelse?	l	Sier du noe om hvordan du vil gå videre/håndtere informasjonen? Deres rolle, osv..?	
		2.12	Hvilke "bakenforliggende" hensyn tar du når du "griper" tak i slike situasjoner?	m	-24 timers menneske (totale livssituasjon) - relasjon, tillit - kompetanse - empati - forutsigbarhet - tydelighet	
		2.13	Hvilke ferdigheter/egenskaper vil du beskrive som sentrale i håndtering av slike saker?	n	Bevissthet Kommunikasjonsferdigheter Observasjonsferdigheter Krysspress/interesse motsetninger Emosjonell intelligens Relasjonelt mot Trygghet Anvende relevant kunnskap Løse komplekse problemstillinger Tillit Respekt	

		2.14	Hvilke kunnskap er relevant for deg i arbeidet med å veilede lærere?	o	<p>Pedagogisk kunnskap?</p> <p>Kunnskap om fagstoff?</p> <p>Kunnskap om de som skal lære?</p> <p>Samarbeid?</p> <p>Lovverk?</p> <p>Støttefunksjoner?</p>	
		2.15	Hvilke samarbeids- partnere har du å rådføre deg med i slike saker?	p	<p>Formelle (personal-tjenesten, bedriftshelsetjenesten, Nav, ev.)</p> <p>Uformelle</p> <p>Skoleeier/fagforening</p> <p>Eget nettverk (rektor-kollegaer, fagleder, inspektør)</p>	
		2.16	Hvordan vet lærerne hva som er forventet praksis?	q	<p>Skriftlig</p> <p>Verbalt</p> <p>Ev. begge deler</p>	
		2.17	Hvordan vil du beskrive din lederpraksis?	r	<p>Kjennetegn?</p>	

		2.18	Hvordan tror du dine medarbeidere vil beskrive din lederpraksis?	s	Hva baserer du det på?	
		2.19	Hva gir lederteamet uttrykk for når det gjelder din lederpraksis?	t	Hvordan fremkommer disse tilbakemeldingene?	

Case 1. Prosess som førte til forbedring av praksis/utvikling.

	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål	Notat
3	Trinn 1: Utvikling/Forbedring av praksis		Da du ledet prosessen som førte til utvikling/forbedring av praksis:			
		3.1	Kan du beskrive bakgrunnen for prosessen?	a		
		3.2	Hvordan tok du tak i den? Hva gjorde du /hvilke "grep" tok du?	b	Hva gjorde du for å fremme utvikling? Hvordan tok du tak i den? Hvordan gikk du frem? Hva var viktig for deg i håndteringen av denne type situasjon? Hvorfor? Beskriv	
		3.3	Hvordan ivaretar du arbeidstaker i slike situasjoner/faser?	c	Hva vektlegger du i tilbakemelding til læreren? Sak - person Åpenhet/usminket Emosjoner Konkrete observasjoner	

		3.4	Hva var vesentlige faktorer for at du lykkes med å ivareta arbeidstaker i slike situasjoner?	d	<ul style="list-style-type: none"> -veiledningskompetanse? -kommunikasjonsferdigheter? -pedagogisk kompetanse? -relasjonskompetanse? -andre ferdigheter/egenskaper? - Kan du gi eksempel på hvordan du anvender relevant kunnskap i praksis? 	
		3.5	Hvilke utfordringer møtte du på, og hvordan håndterte du dem?	e	Beskriv	
		3.6	Skapte saken ringvirkninger i organisasjonen?	f	Hvordan håndterte du dem?	

		3.7	Var det andre deltakere direkte involvert i prosessen?	g	Hvilke rolle hadde de? Når kom de inn? Hvorfor?	
		3.8	Hvordan har du dokumentert hva som har vært gjort i prosessen?	h	Referat, observasjon	
		3.9	Hvilke erfaringer har du gjort deg i denne prosessen?	i	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du var de gode grepene? - Er det noe du ville gjort annerledes? Hvorfor? 	
		3.10	Hva vil du si er fremtredende i din lederpraksis når du håndterer slike saker?	j	Respekt Gyldighet Tillit Tydelighet Positive forventninger	

					<p>Integritet</p> <p>Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap.</p> <p>Forutsigbarhet</p>	
		3.11	Førte det til vedvarende endring av praksis (slik at læreren ikke lenger er lavtpresterende)?	k		
		3.12	Hvordan tror du arbeidstaker opplevde situasjonen?	1	<p>Hvorfor tror du det?</p> <p>Er det muligheter for å sjekke om vedkommende vil snakke med meg om det?</p>	

		3.13	Hvilke ferdigheter/egenskaper el. kompetanse mener du er viktig for leder å ha for å håndtere slike situasjoner?	m	<ul style="list-style-type: none"> - Krysspress - Emosjonell intelligens - Relasjonelt mot - Trygghet - Kommunikasjonsferdigheter - Veiledningskompetanse - Relasjonskompetanse - Pedagogisk kompetanse - Juridisk kompetanse - Kompetanse i å løse sammensatte saker 	
		3.14	Er det noe du sitter igjen med som du mener er vesentlig å få frem i forhold til å håndtere en slik sak?	n	Hvis du kort skal oppsummere – hva var de ”gode grepene”?	

Case 2. Prosess som førte til omstilling.

	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål	Notat
4	Trinn 2. Omstilling	4.1	Beskriv prosessen i forkant.	a		
		4.2	Hva fikk deg til å gå til neste nivå?	b	Hva hadde vært prøvd? Tidsperspektiv?	
		4.3	Hvordan gjorde du dette kjent for vedkommende?	c	Hva ble viktig?	
		4.5	Hvilke utfordringer/ dilemmaer møtte du i denne fasen?	d	Hvordan håndterte du dem?	
		4.6	Hvordan kom du/dere frem til alternativt arbeid?	e		
		4.7	Hvordan ivaretar du arbeidstaker i denne type situasjon?	f	- Hva vektlegger du i tilbakemeldingen til læreren? Åpenhet/usminket Emosjoner Konkrete observasjoner	

		4.8	Hva er fremtredende i din lederpraksis når du Håndterer slike situasjoner?	g	Integritet: Samsvar mellom tale og handling. Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap. Konsistens: Forutsigbarhet	
		4.9	Hvilke erfaringer har du gjort deg i denne prosessen?	h	- Hva tenker du var de gode grepene? - Er det noe du ville gjort annerledes?	
		4.10	Hva lykkes du med?	i	Hvorfor? Hva var vesentlige faktorer for at du lykkes? Kan du gi eksempel på hvordan du anvender relevant kunnskap i praksis?	
		4.11	Opplevde arbeidstaker dette som en god løsning?	j	Hvordan vet du det? Er det muligheter for å sjekke om vedkommende vil snakke med meg om det?	

		4.12	Hvilke ferdigheter/egenskaper el. kompetanse mener du er viktig for leder å ha for å håndtere denne type situasjon?	g	<ul style="list-style-type: none"> - Krysspress - Emosjonell intelligens - Relasjonelt mot - Trygghet - Kommunikasjonsferdigheter - Veiledningskompetanse - Relasjonskompetanse - Pedagogisk kompetanse - Juridisk kompetanse - Kompetanse i å løse sammensatte saker 	
		4.13	Er det noe du sitter igjen med som du mener er vesentlig å få frem i forhold til å håndtere slike saker?	k	Hvis du kort skal oppsummere – hva var de ”gode grepene”?	

Case 3. Prosess som førte til avvikling av arbeidsforholdet.

	Kategori		Hovedspørsmål		Oppfølgingsspørsmål	Notat
5	Trinn 3. Avvikling av arbeidsforhold	5.1	Beskriv prosessen i forkant.	a	Hvilke betydning har den hatt for veien videre?	
		5.2	Hva fikk deg til å gå til neste nivå?	b		
		5.3	Hva opplevde du som mest utfordrende el. som de største dilemmaene i prosessen omkring avvikling?	c	Hvordan håndterte du dette?	
		5.4	Hvordan ivaretar du arbeidstaker i denne type situasjon?	d	Relasjon/tillit/omsorg/tydelighet Åpenhet/usminket Emosjoner Konkrete observasjoner Sak – person Faglig fokus Etc.	

		5.5	Hvordan ivaretar du ”saklighetskravet” i denne fasen?	e	Kvalitetsindikatorer Dokumentasjon Kunnskap Observasjon Resultat	
		5.6	Hvordan ivaretar du prinsippet om kontradiksjon?	f	Arbeidstaker mulighet til å forklare seg/sin oppfatning	
		5.7	Hvilke ferdigheter/egenskaper el. kompetanse mener du er viktig for leder å ha for å håndtere slike situasjoner?	g	<ul style="list-style-type: none"> - Krysspress - Emosjonell intelligens - Relasjonelt mot - Trygghet - Kommunikasjonsferdigheter - Veiledningskompetanse - Relasjonskompetanse - Pedagogisk kompetanse - Juridisk kompetanse - Kompetanse i å løse sammensatte saker 	

		5.8	Hvilke erfaringer har du gjort deg i denne prosessen?	h	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du var de gode grepene? Hvorfor? - Er det noe du ville gjort annerledes? 	
		5.9	Hva vil du si er fremtredende i din lederpraksis når du håndterer slike situasjoner?	i	<p>Integritet: Samsvar mellom tale og handling.</p> <p>Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap.</p> <p>Konsistens: Forutsigbarhet</p>	
		5.10	Opplevde arbeidstaker dette som en god løsning?	j	<p>Hvordan vet du/tror du det?</p> <p>Er det muligheter for å sjekke om vedkommende vil snakke med meg om det?</p>	

		5.11	Hvilke ferdigheter/egenskaper el. kompetanse mener du er viktig for leder å ha for å håndtere slike situasjoner?	k	<ul style="list-style-type: none"> - Krysspress - Emosjonell intelligens - Relasjonelt mot - Trygghet - Kommunikasjonsferdigheter - Veiledningskompetanse - Relasjonskompetanse - Pedagogisk kompetanse - Juridisk kompetanse - Kompetanse i å løse sammensatte saker 	
		5.12	Er det noe du sitter igjen med som du mener er vesentlig å få frem i forhold til å håndtere en slik sak?	k	Hvis du kort skal oppsummere – hva var de ”gode grepene”?	