

MASTEROPPGAVE

Organisasjon og ledelse,
masterstudium – helse- og sosialledelse og utdanningsledelse

Effektive lederteam og distribuering av ledelse i lærende organisasjoner

Selvstendig, men ikke uavhengig

av

Hedvig Neerland Abrahamsen

Juni -08



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

Masteroppgave i:

Utdanningsledelse

Tittel:

Effektive lederteam og distribuering av ledelse i lærende organisasjoner

Engelsk tittel:

Effective Leadership Teams and Distributive Leadership in Learning Organisations

Forfatter:

Hedvig Neerland Abrahamsen

Emnekode og emnenavn:

MR690

Kandiatnummer: 2

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

JA_x_ Nei___

Dato for innlevering:

20.06.08

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Effektive lederteam
Lærende organisasjoner
Distribuert ledelse
Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Tittel og sammendrag:

Effektive lederteam og distribuering av ledelse i lærende organisasjoner

Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" gir sterke signal om at skolene må utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Denne studien spør om å utvikle effektive lederteam i kombinasjon med det distribuerte perspektivet på utøvelse av lederskap kan være en mulig vei å gå for å utvikle en lærende organisasjon. Seks skoleledere er intervjuet om hvordan de opplever å være skoleledere i et lederteam, og om det distribuerte lederperspektivet kan bidra til at teamet internt utvikler seg slik at de kan bli et effektivt team for hele skolesamfunnet. Samtidig blir de spurt om på hvilken måte de som lederteam kan bidra til å skape læring i organisasjonen. Funnene viser at viktige forutsetninger for et effektivt lederteam er et relativt tydelig rolleavklaringsforhold, men med stor smidighet i forhold til å gå inn på hverandres områder. Samtidig ligger det i bunnen et avklart likeverdighetsforhold som styrer når lederteamet er i prosess. Lojalitet er svært viktig. Da kan lederteamet utvikle seg til å bli effektivt i ledelsesarbeidet i forhold til resten av personalet. Svært viktige forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon er at lærerne opplever stor grad av tillit og ansvar fra ledelsen samtidig som at det i organisasjonen blir initiert til utstrakt bruk av grupper og team.

Title and Abstract:

Effective Leadership Teams and Distributive Leadership in Learning Organisations

White Paper no. 30 (2003-2004) " Culture for Learning" strongly recommends that our schools should develop into Learning Organisation. This study asks if the development of effective Leadership Teams in combination with Distributed Leadership Activity can be one way to go in developing our schools as Learning Organisations. Six school leaders were interviewed about their experiences from being a school leader in a leadership team and whether the distributed leadership perspective could help them develop into an effective leadership team for the whole school. They were also asked about possible actions they as a leadership team could do to develop leadership activities throughout the whole school as a means for creating a learning organisation for everybody. The findings of the study indicates that important conditions in order to develop an effective Leadership Team is that the members of the team have different tasks connected to them as leaders within the Leadership Team, and that within these areas the individual leaders are given a high degree of trust and power. But at the same time it also should be possible for the other members to interfere into each others domain without causing conflicts between the leaders of the team. There must also be a clarified equivalent relation between the members of the team when in process of working. Loyalty between the members is very important. When these conditions are achieved, the Leadership Team can become effective in their leadership practice. A very important condition in order to develop into learning organisations is that the teachers experience a high degree of trust and responsibility from the Leadership Team and that the organisation should be organised into many groups and teams.

Forord

Og da..... var jeg ved enden av et stort og krevende fireårig masterprosjekt. Det har vært utrolig spennende å få være med på denne reisen. Jeg har hatt mange lærerike forelesninger i tillegg til gode og krevende refleksjoner sammen med medstudenter ved studiet.

Jeg vil takke spesielt Øyvind Glosvik for mange gode og lærerike forelesninger. I tillegg har min veileder Jon Gunnar Nesse hatt svært mange og gode innspill til arbeidet min underveis. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få til dette arbeidet.

Jeg takker også Roald Valle, som introduserte meg til Peter Gronn og distribuert ledelsesteori under en forelesning i Førde våren -06

Men jeg må også få takke familien min for å ha utvist en stor grad av tålmodighet disse fire årene både gjennom opp- og nedturene som har fulgt arbeidet mitt. I tillegg har jeg i perioder hatt det svært travelt, men blitt møtt med stor forståelse.

Florø 20.06.08

Hedvig Neerland Abrahamsen

Innholdsliste:

Kap. 1	Innledning	5
1.1	Problemstilling, avgrensning og formål med oppgave	6
1.2	Oppbygging av oppgaven	6
Kap. 2	Bakgrunn for valg av tema	8
2.1	Utgangspunktet, valg av teori	8
2.2	Verdivalg	9
2.3	Effektivitetsbegrepet	9
2.4	Politiske signal og konsekvens for utvalget	11
2.5	Effektive lederteam vs. rektor alene	11
Kap. 3	Teoriforankring	13
3.1	Utgangspunktet, valg av teorier	13
3.2.	Lærende organisasjoner og Peter Senges 5 kjernedisipliner	14
3.2.1	<i>Personlig mestring</i>	15
3.2.2	<i>Mentale modeller</i>	15
3.2.3	<i>Felles visjoner</i>	17
3.2.4	<i>Gruppelæring</i>	18
3.2.5	<i>Systemisk tenking</i>	19
3.3	Distribuert ledelsesteori – Peter Gronn og James Spillane	20
3.3.1	<i>Spontant samarbeid</i>	21
3.3.2	<i>Intuitive samarbeidsrelasjoner</i>	21
3.3.3	<i>Institusjonaliserte samhandlingsmønstre</i>	22
3.3.4	<i>Ledere, ”followers” og situasjon</i>	22
3.3.5	<i>Problem med heltedyrløse som ledelsesprinsipp</i>	22
3.4	Distribuert ledelsesteori i et norsk perspektiv	24
3.4.1	<i>Distribuert ledelse og aktivitetsteori</i>	25
3.7	Praksisfellesskap og relasjonelt perspektiv knyttet til distribuert ledelse	25
3.8	Lærende organisasjoner og distribuert ledelse	27

3.9	Organisasjoner sine delfunksjoner	27
3.10	Teori og problemstilling	29
Kap.4	Metodisk tilnærming	30
4.1	Problemstilling	30
4.2	Forskningsmessig design	31
4.3	Metodevalg, kvalitativ eller kvantitativ	31
4.4	Det kvalitative intervjuet	33
	4.4.1 <i>Det kvalitative intervjuets formål og metodevarianter</i>	34
	4.4.2 <i>Valg av intervjuform og konsekvenser for gjennomføring</i>	34
	4.4.3 <i>Metodiske prosedyrer for innhenting av kunnskap</i>	36
4.5	Utvalget og utvalgsstørrelsen	36
4.6	Forarbeidet til og selve intervjusituasjonen	38
4.7	Datamaterialet; bearbeiding av informasjon og analyse	40
	4.7.1 <i>Transkriberingsprosessen</i>	40
	4.7.2 <i>Analyse av tekstene</i>	41
4.8	Hermeneutikk, dobbel hermeneutikk og den hermeneutiske spiralen	42
	4.8.1 <i>Forforståelse</i>	43
	4.8.2 <i>Den hermeneutiske spiralen</i>	44
	4.8.3 <i>Dobbel hermeneutikk</i>	44
4.9	Etiske retningslinjer ved kvalitative studier	45
4.10	Vitenskapelig kvalitet; Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	47
	4.10.1 <i>Reliabilitet</i>	48
	4.10.2 <i>Validitet</i>	49
	4.10.3 <i>Generaliserbarhet</i>	49
4.11	Denne studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	50
	4.11.1 <i>Hvor pålitelig?</i>	50
	4.11.2 <i>Hvor gyldig?</i>	51
	4.11.3 <i>Generaliserbart?</i>	51

Kap.5	Vi er flere som tenker tanker sammen – presentasjon empiri	52
5.1	Hva synes skoleledere om å arbeide i lederteam?	53
5.1.1	<i>Forholdet mellom de enkelte medlemmene av lederteamet</i>	53
5.1.2	<i>Hvordan fordeles oppgavene innad i teamet?</i>	56
5.1.3	<i>Hva opplever de virker effektivt?</i>	57
5.1.4	<i>Lojalitet i lederteamet</i>	58
5.1.5	<i>Hvilke oppgaver opplever en er viktige å arbeide med i teamet?</i>	59
5.1.6	<i>Hva hindrer lederteamet i å utvikle seg?</i>	61
5.2	Hvordan opplever skoleledere sin oppgave i forhold til resten av personalet?	62
5.2.1	<i>Hvordan tilrettelegger lederteamet for personalet?</i>	63
5.2.2	<i>Skoleledere sin oppgave i forhold til resten av personalet</i>	63
5.2.3	<i>Prosesser</i>	64
5.2.4	<i>Kompetanseoppbygging – Etterutdanning</i>	65
5.2.5	<i>Bygge på ressurspersoner – spre kompetanse</i>	65
5.2.6	<i>Myndiggjorte medarbeidere, tilretteleggende ledelse</i>	66
5.2.7	<i>Organisering i grupper</i>	67
5.2.8	<i>”Lederteamet må være fundamental og ikke styre for detaljert”</i>	68
5.3	Motstand mot ledelse, hindringer	68
5.4	Oppsummering	70
Kap. 6	Møte mellom empiri og teori – drøfting	73
6.1	De fem disiplinene og distribuert teori i lederteamet	73
6.1.1	<i>Personlig mestring i lederteamet</i>	74
6.1.2	<i>Mentale modeller i lederteamet</i>	76
6.1.3	<i>Felles visjoner i lederteamet</i>	78
6.1.4	<i>Gruppelæring i lederteamet</i>	79
6.1.5	<i>Systemisk tenking i lederteamet</i>	80
6.2	Lederteamet og distribuering av ledelse i organisasjonen	81
6.2.1	<i>Personlig mestring og distribuering av ledelse</i>	82
6.2.2	<i>Mentale modeller og distribuering av ledelse</i>	83
6.2.3	<i>Felles visjoner og distribuering av ledelse</i>	84

6.2.4	<i>Gruppelæring og distribuering av ledelse</i>	85
6.2.5	<i>Systemisk tenking og distribuering av ledelse</i>	86
6.3	Generell oppsummering av funn og drøfting sett i lys av teori	86
6.3.1	<i>Hvilke områder i teoriene er mest relevante i vår sammenheng?</i>	87
6.3.2	<i>Distribuert ledelsesteori og ledelse i et relasjonelt perspektiv</i>	89
Kap. 7	<i>Lærende organisasjoner og distribuert ledelse</i>	90
7.1	Team – institusjonalisert ledelse	90
7.2	Ledere – followers – situasjon	91
7.3	Lederen som heltinne i lederteamet	91
7.4	Ledelse i et relasjonelt perspektiv	91
7.5	Oppsummering	92
7.6	Verdivalg?	93
7.7	Andre perspektiv	93
	7.7.1 <i>Effektive lederteam og PAIE-modellen</i>	94
7.8	Avslutningsvise kommentarer	94
7.9	Og helt til slutt....	95
	Litteraturliste	96

Figur og vedlegg:

Figur 1: Prosjekt 2005: Nordic Project Management AS - prosjektevne

Vedlegg 1: Brev til byrådsavdeling for skole og barnehage

Vedlegg 2: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Intervjuguide

Kapittel 1 Innledning

Hva er oppskriften på en dyktig skoleleder? Hvis en spør ulike mennesker om dette, så vil en helt sikkert få svært mange og ulike svar. Og dette er noe av de utfordringene skoleledere møter i arbeidet sitt med å lede en skole med mange og til dels helt forskjellige, men like viktige krav. Det tradisjonelle bildet av skolemesteren eller rektor kan kanskje for mange være assosiert med bildet av en eldre mann med staselig hvitt skjegg, litt opphøyd, svært kunnskapsrik, godt etablert bak skrivebordet i rektors kontor. En slik rektor ble det ikke stilt spørsmål til angående driften, i alle fall ikke av vanlige folk. I dag er situasjonen totalt annerledes. Den moderne skolen har åpnet seg mot omverdenen, og det er mange som både mener og synes om skolen i samfunnet. Likeledes er det mange krav om at skolene må endre seg i takt med tiden, og fokuset på skoleledelse har økt betraktelig. Tanken som ligger bak dette er nok forbundet med ideen om at skoleledelse er svært viktig i skolen, og derfor må vi ha dyktige skoleledere som på forsvarlig vis tar seg av de kravene omverdenen og framtiden krever av barna våre. Og da kunne vi gjerne ha trengt en oppskrift.

Hver skole skal ha sin rektor. Dette slås fast Opplæringsloven § 9-1: ”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Som fagleg, pedagogisk og administrativ leiar på kvar skole skal det tilsetjast ein rektor” (Raugland, Næsheim, Johansen, 1999). Denne tradisjonen med rektor i spissen blir altså gjennom lovverket befestet som en riktig måte å lede skolene på. Samtidig betyr ikke det at innholdet i rollen ikke skal forandres. Tvert imot, skal skolene opprettholde kravene om kvalitet, så kan det bety at rektorrollen også må endres. Sølvi Lillejord (2002) kaller en tradisjonell måte å lede skolen på for en ”monologisk ledelse” (ibid:179). Videre hevder hun at en slik monologisk ledelse ikke er tilstrekkelig i en moderne skole. Andy Hargreaves (2001) legger stor vekt på at skolene må omstille seg slik at de blir effektive organisasjoner i samsvar med den tiden vi lever i, kunnskapssamfunnet. Da er det, ifølge han, viktig at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner. Når skolene møter krav om å omstille seg, så må også skoleledelse omstille seg.

1.1 Problemstilling, avgrensing og formål med oppgaven

Jeg har ønsket å studere nærmere hva slike tanker innebærer for ideen om skoleledelse. Jeg tror at ledelse virker og har effekt på hvordan skolene utvikler seg, og jeg tror at skoleledere også må etterutdanne seg i feltet skoleledelse. Det kan være viktig å holde på tradisjoner i skolen, men samtidig er det like viktig å holde øyne og ører åpne slik at en kan lære og utvikle ny kompetanse innenfor temaet skoleledelse. Å kombinere ideene om lærende organisasjoner og spørre om hva det kanskje vil innebære for skoleledere av endring og tilpassing, er slik jeg oppfatter det både uhyre spennende og nødvendig kompetanseutvikling. I denne oppgaven har jeg valgt å knytte dette spørsmålet til utvikling av lederteam og distribuering av ledelse. Problemstillingen min spør om skolene kan bli lærende organisasjoner gjennom å distribuere ledelse innad i lederteamet. Samtidig spør jeg om hvordan ledelse og ansvar kan distribueres videre ut i organisasjonen, også i den hensikt å skape læring på alle nivå i organisasjonen.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt dette tema, formålet mitt med oppgaven og jeg viser hvordan oppgaven er bygd opp. Kapittel 2 forklarer mer grundig bakgrunnen for valg av tema, og her skisserer jeg hvilke tanker jeg har ønsket å forstå mer av. Samtidig presenterer jeg begrepet effektivitet. Jeg viser også kort til politiske signal om lærende organisasjoner og effektive lederteam.

Kapittel 3 har fokus på teorivalget mitt. Utgangspunktet er Peter Senges (2004) teori om lærende organisasjoner, og jeg har gått inn i alle fem disiplinene og forsøkt å forstå hva disse vil innebære i en skole. Samtidig har jeg presentert det distribuerte ledelsesperspektivet gjennom forskerne Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006). I tillegg bringer jeg inn Jorunn Møller (2006) og Liv Ottesen (2006) sine perspektiv på å kombinere det distribuerte perspektivet med aktivitetsteori og ledelse i et relasjonelt perspektiv. Jeg nevner også at Strands (2007) PAIE-modell kan være en spennende innfallsvinkel i kombinasjon med det distribuerte perspektivet.

Kapittel 4 beskriver metoden jeg har brukt i innsamlingen av datagrunnlaget mitt, og jeg forsøker å knytte min forskning sammen med krav til det kvalitative forskningsintervjuet presentert blant andre av Kvale (2006). Kapittel 5 og 6 er viet til presentasjon av empiri og

drøfting av empiri. I kapittel 7 forsøker jeg å oppsummere sammenkoblingen mellom teoriene lærende organisasjoner og distribuert ledelse, og jeg svarer på problemstillingen. Samtidig forsøker jeg å løfte blikket og komme med noen betraktninger om andre tilnærminger til temaet jeg valgt.

Kapittel 2 Bakgrunn for valg av tema

2.1. Utgangspunktet, valg av teori

Den tiden vi lever i nå blir kalt kunnskapssamfunnet. Kunnskap og livslang læring i et internasjonalt samfunn ligger som en viktig basis for å forstå dette begrepet, og min fokus i denne oppgaven vil være knyttet til uttalte konsekvenser av at vi nå lever i en slags ”ny” tid. Med dette som utgangspunkt har vi fått en stor interesse for hvordan skolen skal utvikle seg framover slik at vi fortsatt kan ha et godt og adekvat skolesystem som ivaretar behovet for helhetlig opplæring i en tid der økonomisk konkurranse er en av hovedintensjonene. Et av svarene er at skolene må utvikle seg til å bli lærende organisasjoner for fortsatt å være en viktig leverandør av det samfunnet trenger i framtiden. Kunnskapen endres, stadig nye behov skal ivaretas og et viktig prinsipp er begrepet livslang læring. Elevene våre skal læres opp til livslang læring i et stadig sterkere konkurransesamfunn.

Økt konkurranse fra andre deler av verden har som nevnt bidratt til fokusering på å utvikle konkurransedyktige nasjoner i Europa. Utdanningssystemet i disse nasjonene er derfor sterkt i søkelyset, prestasjoner blir sammenlignet og vurdert. I dette ligger tanken om at skolen som organisasjon må utvikle seg slik at den kan ivareta nye krav om opplæring. Andy Hargreaves (2003) understreker at kunnskapssamfunnet er et læringssamfunn. Derfor er det viktig at skolene blir lærende organisasjoner, og at de kan fremme elever som utvikler livslang læring som en del av sin livskompetanse (Hargreaves 2003).

OECD er også en viktig leverandør av tenking om fremtidens skole, og som produsent av internasjonale prøver med sammenligning mellom land som en av drivkreftene for konkurranse mellom skoler, så konkluderes det med at fordi skolene må utvikle seg til lærende organisasjoner, så betyr det radikale endringer for måten å utøve ledelse på:

” As countries struggle to transform their educational systems to prepare all young people with the knowledge and skills needed to function in a rapidly changing world, the roles and expectations for school leaders have changed radically. They are no longer expected to be merely good managers but leaders of schools as learning organisations. Effective school leadership is increasingly viewed as key to large- scale education reform and to improved educational outcomes (Improving school leadership activity, OECD: 2006).

Dette innebærer blant annet at en må innarbeide i selve systemet endringsvillighet som følge av læringsprosesser innad i organisasjonen. Det, tror jeg, vil innbære økt fokus på viktige mellommenneskelige dimensjoner, som distribuering av ledelse og demokratisk tankegang. En viktig dimensjon er det sterke fokuset på at skoleledelse må endres radikalt dersom en skal oppnå ønsket mål.

2.2 Verdivalg?

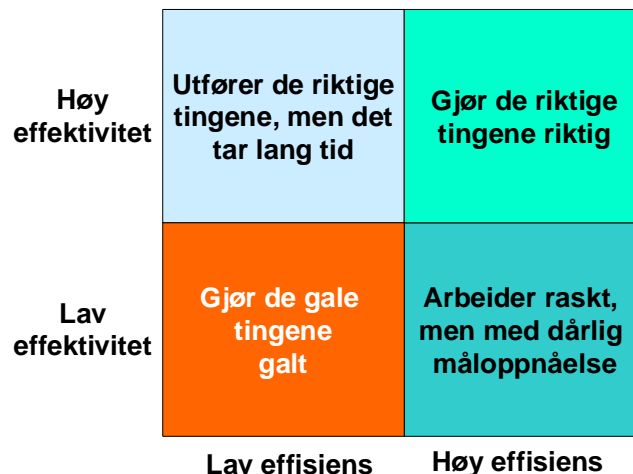
Mange vil kanskje hevde at tankene om effektivitet og konkurransedyktighet ikke er forenelig med skolens grunnleggende ideer om hva god læring og dannelse er. Andre kan mene at når det kommer til stykket er skolens viktigste oppgave å opprettholde vår måte å leve på, både når det gjelder levestandard og våre verdier knyttet til hvordan vi lever. Jeg ønsker å koble sammen disse synspunktene, og i min forforståelse vil jeg hevde at i et demokratisk samfunn som vi lever i er det viktig å dyrke frem både et slags overlevelsesinstinkt som vil innebære en stor grad av konkurranse med andre fordi vi ønsker å opprettholde den levestandarden vi har opparbeidet oss, og at vi har vokst opp i en tradisjon med innlærte demokratiske prinsipper som en av grunnpilarene for vår eksistens. I dette ligger både kunnskap og ønsker om et godt liv for seg selv og andre. Ansvarsfølelsen for hverandre er fortsatt sterk i vår kultur, og denne tankegangen er en av skolens viktigste oppgaver å opprettholde. En konklusjon kan være at en forsøker å finne veier som går mot begge hovedmålsetningene.

2.3 Effektivitetsbegrepet

I min problemstilling har jeg brukt begrepet effektive lederteam fordi ”effektiv” ofte blir brukt i sammenheng med ledelse. Begrepet ”effektiv” betyr etymologisk sett virkningsfull (Aschehoug og Gyldendal. Store norske leksikon). Det betyr at effektiv ledelse er virkningsfull ledelse. I effektiv ledelse er det en klar linje mellom ledelsens mål, innhold og form og det som blir gjennomført. Å være effektiv forbindes gjerne med noe positivt, men her er det viktig å skille mellom begrepet effektivitet og effisiens. Begge viser til måten vi bruker våre ressurser på.

Effisiens er et mål for i hvor stor grad en organisasjon utfører et arbeid ved hjelp av sine

ressurser. Effektivitet er et mål for i hvor stor grad en organisasjon når sine mål (Prosjekt 2005). Begge deler er viktig, men ofte ser vi at for mye fokus på effisiens reduserer vår effektivitet (Prosjekt 2005). Målet må være at en organisasjon utvikler høy effektivitet og høy effisiens, dvs. å gjøre de riktige tingene riktig, selv om det kan ta tid (viser til fig. 1, prosjekt 2005). Mange vil nok hevde at kravet om effektivitet i norske skoler har økt i den senere tid, parallelt med økende fokus på både nasjonal og internasjonal testing. Viktig kunnskap for skolens ledelse vil være å unngå å komme i den fellen at skolen får høy effisiens men lav effektivitet. Dersom kravet om effektivitet blir synonymt med at en må arbeide raskere for å oppnå måloppnåelse, så kan en fort oppdage at måloppnåelsen tvert imot blir stadig dårligere. (jmf. Fig.1, Prosjekt 2005)



(fig.1 Prosjekt 2005: Nordic Project Management As –prosjektevne)

Grøterud og Nilsen (1998) skiller mellom resultateffektivitet og kostnadseffektivitet for å forklare skillet mellom disse begrepene (Grøterud og Nilsen:19). Hva som oppfattes positivt og negativt vil kanskje være knyttet til hvem som vurderer, men konkluderer med at dette kan være en diskusjon mellom parter som alle er interessert i å utvikle seg til å bli en ”bedre skole” (Grøterud og Nilsen:19). Det samme forholdet vil være aktuelt når en vurderer

effektiviteten til et lederteam. Det overordnede perspektivet vil være å bli et bedre lederteam.

2.4 Politiske signal og konsekvens for utvalget

NOU 2003:16 "I første rekke" viser til OECD sine konklusjoner i "New School Management Approaches", Paris 2001, at påfallende ofte er effektive lederteam en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse. Det viser seg også, pekes det på, at *"endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person."* (NOU 2003:16). Denne setningen har vært utslagsgivende for meg i forhold til å tenke lederteam og ikke bare rektor. Det er interessant å finne ut om det er samsvar mellom disse internasjonale ideene og den reelle verdenen i helt vanlige ungdomsskoler. Min forforståelse vil være knyttet til en empatisk forståelse og kunnskap om en stor skole sine nesten overveldende arbeidsoppgaver, og målet har vært å kunne trekke ut viktig informasjon fra intervjuene og analysere og tolke slik at det øker kunnskapen min om viktige retninger for skoleledelse fremover.

2.5 Effektive lederteam vs rektor alene

NOU 2003: 16 "I første rekke" var et viktig signal om utvikling av lederteamtenking i Norge. Samtidig får vi tilsynelatende motstridende signal om hvordan en fra politisk hold tenker ledelse. Samtidig med understrekningen av hvor viktig lederteamet er, så peker dette politiske dokumentet, til og med på samme siden, at en ønsker en sterk rektor som: *"skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen"* (NOU 2003:16, s. 247). Disse tilsynelatende motstridende signalene kan kanskje få noen av oss til å konkludere med at politikerne ikke vet hva de ønsker med tanke på ledelsesansvaret i norske skoler. Samtidig kan det være grunn til å vurdere om det er mulig å kombinere disse tilsynelatende uforbindtlige intensjoner. Dersom en forutsetter at et lederteam vil ivareta alle ledelseskrav i stedet for en rektor alene, så vil det åpne for mange nye og spennende tilnærminger. Et lederteam som sammen med lærerne driver skolen framover i kunnskapssamfunnets ånd kan da være, slik jeg ser det, i overensstemmelse med overordnede politiske signal.

Samtidig åpner det seg nye spørsmål knyttet til et slikt lederteam. Hvordan kan et team utvikle seg i riktig retning, dvs. slik at det blir et funksjonelt team med stor utslagskraft? Det

er her jeg tror at kunnskap om og forskning på ledelse kan være viktige hjelpfaktorer når skolene skal finne gode utviklingsveier for å nå sine mål. Klare signal om at ledelse må endre seg radikalt er svært sterke føringer for ledelsesutvikling i norske skoler framover.

Slik jeg forstår NOU 2003, så inviterer den til at lederteamet sammen definerer forholdet seg imellom slik at det kan utvikle robusthet til iverksetting av endringer, og slik sett kan intensjonen i Stortingsmelding nr. 30 om å utvikle lærende organisasjoner lettere nåes.

”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.”
Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): ”Kultur for læring”

Disse ordene, og spesielt den siste setningen, kan åpne for at en skoleleder må prøve ut forskjellige ledelsesmetoder for å finne ut hva som skaper kvalitativ endring ved hennes skole. Å løse opp tradisjonelle strukturer vil ikke bare gjelde elevene og lærerne, men kanskje også ledelsestenkingen. En viktig forutsetning for gode læringsprosesser vil være knyttet til at ledelsen orienterer seg mot hva som skaper god læring. Peter Senges (2004) grunntanke om hva som skaper en lærende organisasjon er samlet rundt fem disipliner. Disse vil jeg komme tilbake til i presentasjonen av Senge (2004) sin teori.

Kapittel 3 Teoriforankring

3.1 *Utgangspunktet, valg av teorier*

Jeg vil ta utgangspunkt i to teorier for å forsøke å forstå viktige forutsetninger for utvikling av effektiv lederatferd som kan ivareta skolens utvikling i kunnskapssamfunnet. Disse er teorien om lærende organisasjoner med Peter Senge (2004) som hovedbidragsyter, men jeg vil også trekke inn Glosvik (2007) her. Den andre aktuelle teorien er distribuert ledelsesteori der forskere som Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006) er viktige. I tillegg vil jeg presentere noen av Jorunn Møller (2006) sine bidrag innenfor denne måten å studere ledelse på. I tillegg vil jeg knytte disse teoriene til kunnskap om organisasjoner og hvordan de er bygd opp. Torodd Strand (2006) er nyttig i denne sammenhengen for å klarlegge hvordan endringsarbeid lettere kan gjennomføres.

Med ideen om kunnskapssamfunnet som bakteppe blir det derfor viktig å forstå hvordan en lærende organisasjon kan utvikles. Peter Senge (2004) har med sine 5 disipliner skapt økt fokus på viktige prosesser for å utvikle læring på alle nivå i organisasjoner. I tillegg har vi politiske signal som peker på effektive lederteam som en viktig faktor i arbeidet med å utvikle lærende organisasjoner. Distribuert ledelsesteori kan være en måte å undersøke hvordan både ledelsesteamet og resten av organisasjonen arbeider for å bli en lærende organisasjon. Dette er en teori som blant andre Peter Gronn (2003) har bidratt til å skape fokus på. Innenfor denne teorien forsøker man blant annet å kartlegge hva som gjør at mennesker tar på seg lederoppgaver i situasjoner uten at de nødvendigvis er formelle ledere. Dette viser at tanker om ledelse har endret seg radikalt, og jeg ønsker å forstå mer av hvordan disse forskningsteoriene kan mikses på en måte som blir forståelig og fornuftig i en helt vanlig norsk ungdomsskole.

I tillegg til å trekke inn teoriene om lærende organisasjoner og distribuert ledelse kan det være viktig å ha kunnskap om hva en organisasjon er, hvordan den kan se ut fra et analytisk ståsted. Her kommer Tor Odd Strand og PAIE-modellen inn (Strand 2007). PAIE-modellen ble opprinnelig utviklet av Ichak Adizes og videreutviklet av Strand (Strand 2007). Jeg vil bruke hans teorier om hvordan en organisasjon er bygd opp og koble dette sammen med tanker om lærende organisasjoner og distribuert ledelse. Kunnskap om hva en organisasjon er og består

av vil være vesentlig som underliggende kunnskap for å forstå hvilke faktorer som kan begrense og hvilke faktorer som kan fremmes for å skape den robuste og endringsvillige organisasjonen som kan overleve i kunnskapssamfunnet.

3.2 Lærende organisasjoner- Peter Senges 5 kjernedisipliner

Teorien om lærende organisasjoner har hatt stor gjennomslagskraft i den vestlige verden. Begrepet er blitt nærmest allment kjent, og mange rektorer i norske skoler vil nok si at deres skole er en lærende organisasjon. Som tidligere nevnt er det også klare politiske krav om at det er denne veien vi skal gå framover.

Selve hovedtankegangen innefor denne teorien er, slik jeg ser det, at organisasjoner må ha en grunnleggende evne til å lære og endre seg på grunn av læringen. Som Peter Senge (2004) sier det: *”De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen.”* (Senge 2004:10). Han understreker at det som skiller en tradisjonell og kontrollerende organisasjon fra en lærende er å beherske visse disipliner, altså et fagområde der: *”det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter”* (Senge 2004:11). Selve forutsetningen for å utvikle en suksessfull lærende organisasjon er at de enkelte medlemmene utvikler 5 disipliner, eller ”tools” som sammen skal virke i en livslang læringsprosess. Disse fem disiplinene er selve kjernetenkingen som alle ansatte og som ledelsen stadig må arbeide med for å utvikle seg mot (Senge 2004). Samtidig understreker han at vi må forstå den egentlige betydningen av det å lære, og han presenterer begrepet metanoia for å skille mellom det vi vanligvis forstår som læring og den mentale endringen som må skje i en lærende organisasjon (Senge 2004). Metanoia betyr: *”mental forandring eller endret tankesett”* (Senge 2004:19). Derfor kan ikke en blande sammen det mange oppfatter som læringsbegrepet, nemlig det å innhente informasjon, med det virkelige læring setter i gang av endret atferd hos en person og dermed også i organisasjonen.

Senge (2004) beskriver 5 kjernedisipliner som basis for læring og endring; personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systemisk tenking. Personlig mestring er et slags *”åndelig fundament”* ifølge Senge (2004:13). Innenfor denne

disiplinen handler det ikke om å se problemer som man ønsker å være kvitt, men at man:”
klarlegger det som virkelig betyr noe for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå” (Senge 2004:13).

3.2.1 Personlig mestring

Personlig mestring betyr å kontinuerlig klarlegge og utdype sin personlige visjon, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. Mennesker som utvikler personlig mestring vil drives framover av *”kreativ spenning”* (Glosvik 2007:8). Han karakteriserer denne spenningen som igangsetter av energi når vi som individ ser et gap mellom det vi faktisk får til og det vi ønsker å gjøre. Det er viktig at gapet ikke blir for stort fordi da mister en energi til å gå i gang med prosjektet. Ved for liten avstand mellom ønsket mål og virkelighet, vil den kreative energien ikke komme fram, men bli ubenyttet fordi en ikke ser at det har noe poeng å gå i gang, en er tilfreds med situasjonen slik den er. Faren her er at organisasjonen kan ende i en slags stillstand som hindrer personlig og organisatorisk læring.

En viktig lederoppgave for utvikling av verktøyet personlig mestring tror jeg vil være knyttet til lederens kjennskap til de ansatte, passe på at oppgavene en blir satt til å gjøre ikke blir for overveldende for den enkelte, men heller ikke for rutinemessig. Lederen må ta hensyn til hvilket karrierenivå den enkelte befinner seg på, alder og utdanning. Men den aller viktigste ledelsesstrategien er ifølge Senge (2004):

”Gå foran med et godt eksempel. Gå inn i din egen personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor” (Senge 2004:177).

3.2.2 Mentale modeller

Senge (2004) karakteriserer begrepet mentale modeller som inngrodde antagelser, generaliseringer og tankebilder. Inngrodde tankebilder er et negativt ladet begrep som gir assosiasjoner til noe som er statisk og tilstivnet. Desto verre blir det når han hevder vi ikke er

oppmerksomme på våre mentale modeller om virkeligheten rundt oss. ”Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng gransking” (Senge2004:14). Dette kan gjennomføres i organisatorisk forstand som reflekterende og lærende samtaler. Lærende samtaler handler om å åpne seg for påvirkning fra andre (Senge 2004:14).

Mentale modeller er ifølge Glosvik (2007:10) ”ei avspegling av korleis vedkomande oppfattar verda utanfor seg sjølv”. Men han understreker at denne oppfatningen: ” er ikkje røyndomen, dei er berre bilete av røyndomen. Bileta kan forandrast, og då forandrar vi modellen” (Glosvik 2007:10). Et slikt tankesett brukt i skolen som organisasjon betyr en erkjennelse av det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet. Sølvi Lillejord (2003) beskriver dette kunnskapssynet som ”at kunnskap er noe som konstrueres av mennesker i sosial interaksjon” (Lillejord 2003:96). Mennesker lærer ikke av seg selv. De må være i samhandling med andre mennesker eller læremidler som kan øke muligheten for interaksjon.

Kunnskapsorganisasjoner som skolen må derfor stadig tilrettelegge for denne typen læring, og sett fra et lederperspektiv vil reflekterende samtaler både i team og for hele personalgruppen samlet være av vesentlig betydning i arbeidet med å skape en lærende kultur. Glosvik (2007) peker og på at denne disiplinen er viktig sett fra ledersynspunkt. Lederne ved en skole må tenke gjennom hvilke mentale modeller som gjennomsyrrer ens skole, og vurdere om her ligger foreldede og tradisjonelle tankemodeller som bryter med kjernetenkningen i en lærende skole. Stortingsmelding nr. 30 understreker også hvor viktig refleksjonsarbeidet, arbeid med mentale modeller, er for å utvikle skolen: ” Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og til teamarbeid” (Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring). Ved organisering i team vil en kunne tilrettelegge for refleksjonssamtaler og gode endringsprosesser.

Hvordan diskutere sine mentale modeller på en konstruktiv måte? Tilsynelatende en enkel sak, kanskje? Senge (2004) viser til at slik er det ikke. Han viser til Argyris (70-tallet) og hans ”handlingsvitenskap” for å forklare hva som gjør at en må arbeide for å utvikle disiplinen mentale modeller. Senge (2004) sier at ifølge Argyris (70-tallet), så ”fanger vi oss selv i et selyforsvar som hindrer gransking av våre mentale modeller. Følgelig utvikler vi en innlært inkompetanse.”(ifølge Senge 2004:186). En slik inkompetanse forstår jeg som en slags

unnvikenhet, et innlært, kanskje til og med ubevisst ønske om å bevare selvbildet vårt. For når vi har tanker og bilder av hvordan andre mennesker handler og er, så kan det være smertefullt å endre disse tankemønstrene fordi det kan bety at ens eget selvbilde må justeres også. Derfor ligger det kanskje en ”naturlig motstand” mot forandring i enhver organisasjon?

Smertefullt eller ikke, Senge (2004) insisterer på at å utvikle disiplinen mentale modeller er uungåelig dersom en skal utvikle en fullverdig lærende organisasjon. Og han påpeker at ”Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkinger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis” (Senge 2004:191). Det vil nok innebære at både ledelse og lærere ved en skole stadig må utfordre forestillinger om hva som er god og effektiv undervisning, og en forståelse for at en sammen med andre kan endre og utvikle praksis.

3.2.3 Felles visjoner

Å skape felles visjoner omfatter for Senge (2004) evnen til å avdekke de felles ”bildene av fremtiden” som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse, snarere enn lydighet. Når ledere mestrer denne disiplinen, forstår de hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for den.

Igjen er det dialog og reflekterende samtaler som blir viktig disiplinøvelser. Glosvik (2007) sier at utøvelsen av disiplinen felles visjoner blir å gjennomføre normative samtaler om hva det innebærer å være lærer og hvordan en utøver lærergjerningen i vår tid. Dette er viktige spørsmål som må være en del av ledernes oppgaver, å stadig minne om at det finnes et nivå over klasserommet og hverdagsundervisningen, men som allikevel kan være svært betydningsfull i forhold til reflekterte tanker og praksis i klasserommet. Glosvik (2007) viser videre til Senge (1999, 2006) når han vil beskrive ledernes oppgaver knyttet til felles visjoner når en skal utvikle lærende organisasjoner: ”Leiaren må dyrke sjølvstende og initiativ mellom lærarane; dei må involverast og få ansvar på alvor; det må lagast arenaer for læring og vekst også for lærarane, og rektor må byggje ned kontrollrutiner og byggje opp motivasjonssystem for proaktiv handling”(Glosvik 2007:9). At rektor må bygge ned kontrollrutiner betyr i andre enden at rektor må ha tillit til at medarbeiderne har de samme felles visjonene, men at det kan være flere veier å gå for å nå målet, og her kan samlet kompetanse i organisasjonen bidra til

kvalitative løft.

Denne tanken setter fort i gang videre refleksjoner knyttet til distribuert ledelsestenking.

Denne måten å forstå ledelse på handler blant annet om å få mennesker i en organisasjon til å ta ansvar for å drive skolene framover, og en vesentlig grunnvoll er tanken om å involvere mennesker både til beslutninger og til handling. Når mennesker får være med i utforming av beslutninger, så vil de lettere kunne utføre beslutningene også. Her er sammenligningen med mentale modeller fristende å vise til. I beslutningsprosesser vil mange skoler ha tradisjon for at en har diskutert grundig alternativer. Denne tradisjonen i kombinasjon med utvikling av disiplinen mentale modeller forstår jeg da som en bekreftelse på at teoriene kan virke forsterkende på hverandre. Dette blir et av mange bilder på at den femte og ifølge

Senge (2004) viktigste disiplinen er en gjennomgripende disiplin som virker inn på de andre disiplinene og muliggjør disse.

3.2.4 Gruppelæring

Disiplinen gruppelæring betyr for Senge (2004) at medlemmene i en gruppe sammen kan overstige den enkeltes kunnskap og intelligens. Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Stikkordet som er viktig her er dialog, den sanne og genuine dialogen. En viktig forutsetning er at det enkelte gruppemedlemmet må sette egne overbevisninger til side og tenke fellesskapets beste. På den måten kan en oppnå ny og forhåpentlig bedre innsikt i de kompliserte utfordringene en finner ved en skole, og derigjennom skape læring. Her er det imidlertid viktig at en kjenner sine mentale modeller, og kan benytte seg av denne disiplinen slik at en ikke stivner i fastlåste forestillinger.

Glosvik (2007) understreker at gruppelæring er en utfordrende og krevende disiplin, og han introduserer Wengers (1998) tanker om praksisfellesskap for å forstå disiplinen. *Alignement* er et av begrepene som kan bidra til å forklare; ”å komme på linje når dei talar om korleis den enkelte av oss strevar med å få våre egne erfaringar og vår eigen kunnskap til å stemme overens med det som vert venta av oss som medlemer i eit større arbeidsfellesskap” (Glosvik 2007:11).

3.2.5 Systemisk tenking

Den siste og viktigste disiplinen Peter Senge (2004) introduserer er systemisk tenking. Hovedtankegangen er at all menneskelig virksomhet danner systemer.

”De er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det ofte kan ta år før den innbyrdes sammenhengen blir oppdaget. Siden vi selv er deler av denne vevnaden, er det ekstra vanskelig å oppdage hele forandringsmønsteret. I stedet fokuserer vi på øyeblikksbilder og undrer oss over hvorfor våre dypeste problemer aldri synes å bli løst.” (Peter Senge 2004:13).

En av årsakene til at denne disiplinen blir så essensiell er at den må gjennomsyre alle de andre disiplinene, og kunne kombinere de på en måte som fører til overblikk og en dypere forståelse av hele organisasjonens virksomhet helt ned ”til beinet” og opp igjen på ”den høyeste topp”, med godt overblikk og dyp forståelse som grunnleggende kunnskap og handlingsrom. Det handler blant annet om å la intuitive krefter få slippe fram, fordi vi ofte har mer kunnskap om helhet enn vi er klar over, rett og slett fordi vi hele tiden bruker underbevisstheten i vår kunnskapsinnhenting. Likevel er vi ikke flinke nok til å ta i bruk disse intuitive kreftene for å få den helhetlige forståelse.

Senge (2004) hevder at en må arbeide med å utvikle alle disiplinene parallelt, og at dette er essensielt i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Systemisk tenking gjennomsyrer de andre disiplinene, men systemtenking uten disiplinen mentale modeller vil miste mye av sin kraft. Dette fordi faststivnede mentale modeller kan hindre forandringer som kunne komme ut av systemtenking. Som Glosvik (2007) tolker dette ” *Ved å bruke dei abstraksjonane som den femte disiplinen representerer, kan leiarar og organisasjonsmedlemer få større innsikt i dei samanhengane fenomenet er del av, og dermed har vi utvikla eit betre grunnlag for å endre eiga handling eller haldning til fenomenet. Det handlar rett og slett om ein form for refleksjon*” (Glosvik 2007:13).

Disiplinen gruppelæring er en disiplin som fungerer som en praktisk utøvelse av alle de andre disiplinene, sier Glosvik (2007) videre. Dette har kanskje basis i at denne disiplinen kan være den vanskeligste av dem alle. Vi må både trekke inn personlig mestring og felles visjoner, men den innebærer også å praktisere systemisk tenking i stort og i smått parallelt med evnen

til å utfordre mentale modeller. Han konkluderer med at på dette nivået kan det være stor likhet mellom denne disiplinen og distribuert ledelsesteori.

3.3 Distribuert ledelsesteori – Peter Gronn og James Spillane

Det er kanskje derfor at distribuert ledelsesteori blir vist mer og mer oppmerksomhet innenfor forskning og skoleutvikling. Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006) har bidratt med kunnskap innenfor dette feltet, og i Norge har blant andre Jorunn Møller (2006) bidratt til økt fokus. I artikkelen ”Leaderhip: who needs it?” kritiserer Peter Gronn (2003) tradisjonell tenking om ledelse. Et viktig moment er at han ønsker å skille mellom fokus på ledere som personer og ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i en organisasjon. Han understreker at kritikken rettes mot konseptet lederskap som et verktøy for å representere organisasjonens praksis eller handlinger. En har gått ut fra visse antakelser i forskning og forsøk på forståelse av hva lederskap er, og dette har ført til at en ikke har forstått fullt ut hva ledelse innebærer når det fungerer, når det fører til endring hos organisasjonens medlemmer. Han understreker at ledelse kan være mer en kollektiv bestrebelse mot et mål heller enn at lederen skal ”angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter (NOU 2003:16, s. 247), altså slik våre politiske dokument signaliserer om lederens oppgaver.

Gronn (2002) presenterer den første kjente referansen til distribuert lederskap, ifølge Gronn brukte psykologen Gibb begrepet innenfor psykologiforskning tidlig på 50-tallet. Så ble begrepet nærmest ”sovende” frem til det begynte å dukke opp igjen tidlig på 90-tallet i organisasjonsteori. Gronn (2002) fortsetter med å karakterisere to hovedstrømninger innenfor distribuert ledelsesteori, den første ser lederskap som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon, en slags additiv tilnærming, den andre er en tolkende retning som forstår ledelse fra en mer holistisk synsvinkel.

I den additive tilnærmingen blir organisasjonens medlemmer delt inn i to hovedgrupper: Ledere og ”followers”. Det er selve problemløsningen som bestemmer hvem som er ledere og hvem som er ”followers”, altså mer situasjonsbestemt ledelse. Dette vil avhenge av hvem som har mest kunnskap og kreativ spenning til å ta på seg lederskapsoppgaver knyttet til det

aktuelle problemet som skal løses. Gronn (2002) peker på at psykologen Gibb, som introduserte begrepet, har en tendens til å se distribuert lederskap fra en additiv synsvinkel. Han viser videre til Clift (1995) som ifølge Gronn (2002) mener at distribuert ledelse sett fra dette perspektivet i praksis fungerer som samarbeid og spredning av byrdene i en komplisert og krevende beslutningstaking i skolehverdagen.

Distribuert ledelsesteori sett fra et holistisk synspunkt derimot, vil prøve å se mer enn summen av delene. Gronn (2002) viser til tre hovedmønstre, spontant samarbeid, interpersonelle synergieffekter en skaper gjennom nært samarbeid kolleger imellom, og det tredje mønsteret er at en må ta utgangspunkt i flere strukturelle relasjoner og institusjonaliserte strukturer som en regulerende faktor i distribuert handling. Alle organisasjoner av en viss størrelse har innebygde strukturer som regulerer kommunikasjon og samarbeid. Dette vil også virke inn på hvordan ledelse blir utøvd. Spillane (2006) kommer også inn på denne tredelingen for å beskrive ledelsespraksis, og han hevder at ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av (ifølge Ottesen og Møller 2006:138).

3.3.1 Spontant samarbeid

Over tid vil mennesker som arbeider sammen og med like typer utfordringer kunne utvikle intuitive forståelse og fellesskap, og en viktig konsekvens er at organisasjonsmedlemmer vil kunne stole på hverandre og utvikle nære arbeidsfellesskap (Gronn 2002:657). Det som er viktig å understreke her er at innenfor slike arbeidsfellesskap vil utøvelse av ledelse variere fra sak til sak ettersom hvilke oppgaver som skal løses og hvem som har mest kapasitet. Gronn (2002) understreker at det ikke nødvendigvis vil være en formell leder som tar ledelsesansvaret her, men han viser til at det også skjer.

3.3.2 Intuitive samarbeidsreaksjoner

Ledelse genereres gjennom spontant samarbeid der to eller flere kommer sammen for å løse en oppgave (Ottesen og Møller 2006:138). Lærere er ledere i klasserommet og har derfor utstrakt ledererfaring. I skolens mange oppgaver vil det fort oppstå behov for å løse ulike typer oppgaver. Ledelse vil utvikles gjennom den aktiviteten som oppstår i oppgaveløsningen.

3.3.3 Institusjonaliserte samhandlingsmønstre

Organisasjoner vil være organisert etter visse samhandlingsmønstre. En skole vil ha svært mange og forskjellige måter å strukturere relasjoner på. Dette vil igjen virke inn på hvordan relasjoner foregår, og her er det kanskje de mer formelle samhandlingsmønstrene som setter i gang aktivitetene. Å forstå hvordan ledelse skjer i slike samhandlinger kan være vanskelig.

3.4.4 Ledere, "followers" og situasjon

James Spillane (2006) understreker igjen og igjen at for han handler distribuert ledelse om hvordan ledelse utøves i praksis. Denne "praksisen" er et produkt innefor et rammeverk av "ledere", "followers" og "situasjon". Dette framhever et skifte av fokus fra formelle ledere til nettet av ledelsessamhandling som et resultat av relasjoner mellom ledere, "followers" og situasjon, og det er dette som gir ledelse en form. (Spillane 2006:3). Et svært viktig utgangspunkt er at en ønsker å komme vekk fra myten om den ene store helten, lederen som sterk og visjonærmessig kommer inn på arenaen og alene ordner opp i alle problemene. Vi elsker å høre eventyr om disse, og de forsterker myten om at noen "høyere enn oss" skal ordne opp, en slags heltedyrkelse. Distribuert ledelsesteori avviser denne tankegangen, og vil fremheve at når snuoperasjoner skjer, så er dette et resultat av at mange har bidratt. Kanskje som et resultat av utvikling av disiplinen felles visjon.

3.4.5 Problem med heltedyrkelse som ledelsesprinsipp

Spillane (2006) viser til en skole i Chicago som hadde store problem både med hærverk, dårlig resultat og skulking. Rektor satte i gang en snuoperasjon, men poenget er at denne snuoperasjonen ble iverksatt av mange. Det var mange som bidro til kvalitetsskiftet, men det er ofte rektor ved slike skoler som får æren av å ha gjennomført endringene, og de blir fremstilt som helter. Spillane (2006) peker på fire problem knyttet til myten om heroisk ledelse.

1. Heroiske fortellinger blir ofte sammenlignet med rektor sin tapre handlinger.
2. Manglende forståelse av hva som skjer i praksis
3. Ledelse er handling
4. Lederskap er knyttet til resultat

Heltedyrkelse av ledere gir ofte feil forståelse av hvordan en skaper kvalitative løft ved en skole. Spillane (2006) understreker at uansett hvor viktig rektor er ved eventuelle snuoperasjoner, så verken begynner eller slutter ledelse i rektors kontor.

Det andre problemet med lederen som helt er en manglende forståelse av hva som skjer i praksis. Her ligger tradisjonen sterkt knyttet til hva leder er mer enn hvordan leder og andre utfører endringer. I denne sammenhengen trekkes det frem at forskning viser at det som er viktig og essensielt for god skoleutvikling er at ledere tilrettelegger for og kultiverer samarbeid både i grupper og team (Spillane 2006:5). Dette innebærer at disse gruppene får oppgaver som skal løses. Og det er her jeg tror det er viktig å reflektere og forstå hva det er som gjør at dette fungerer. Kan det ha med å erkjenne at involvering og tillit kombinert med å få oppgaver som skal løses i en organisasjon er kjempeviktig for deltakerne? Er det her en kan skape kreativ spenning?

Problem tre med myten om heroisk lederskap handler om at ledelse blir beskrevet som handling, og derfor mister vi kunnskap om signifikansen av interaksjon underveis i problemløsningsprosessen (Spillane 2006:4). Hvis vi skal forstå hva som er gode prosesser underveis, så er det viktig å ha fokus på prosessene. Denne tankegangen synes dermed å bekrefte og forsterke Peter Senges (2004) syn på hvordan læring foregår i en lærende organisasjon. De mentale modellene for lederskap må granskes slik at de kan eventuelt være med å endre og gjøre relasjonspraksisen lettere. En må forstå og erkjenne at gruppelæring kan føre til at organisasjonen utfører kvalitative og reflekterte endringsprosesser der mange har deltatt sammen for å utvikle skolen videre.

Det siste problemet er at i den heroiske myten blir lederskapet knyttet til resultatet, og Spillane (2006) peker på at dette er problematisk fordi ledelse både oppstår og kan foregå uten at vi finner bevis på resultat. Det er mange som kan nikke gjenkjennende her. Ofte ser vi at enkelte forslag i diskusjoner kanskje ikke har blitt tillagt stor vekt, men så virker det som om at langsomt skjer en endring i retning av tidligere forslag. Til slutt kan en kanskje konkludere med at en god endringsprosess har skjedd uten at en dermed kan si eller vite hvem som har igangsatt denne. Slike prosesser skjer ofte i skolene.

Samtidig som at Spillane (2006) påpeker at en ikke må la seg forføre av mytene om den heroiske leder, så er han likevel klar på at en ikke skal undervurdere betydningen av ledere og deres viktige rolle. Han fokuserer mer på at ledere må være tilstede og lage gode samhandlingsrom som kan bidra til at andre tar på seg ansvarlige funksjoner når det trengs (Spillane 2006:7), og det kan virke som at en viktig forutsetning for å utvikle denne typen relasjoner i en organisasjon er at lederen har klare og sterke overordnede visjoner for organisasjonen, men at i utførelsen av oppgavene er det mange muligheter, og når en deler en visjon for organisasjonen så kan mange utføre viktige lederoppgaver. Spillane (2006) selv beskriver at distribuert ledelsesteori ”*is a way to generate insights into how leadership can be practiced more or less effectively*” (Spillane 2006:10). Kunnskap om dette vil kanskje kunne gi skoleledere mer innsikt i hvordan deres egen ledelse kan utføres.

Et distribuert ledelsessyn peker på at det å lede skoler krever flere ledere (Spillane 2006:13). I tillegg til flere formelle ledere, så må det hele tiden være en erkjennelse av at det er flere som kan ta på seg ledende oppgaver. Det er også viktig å peke på at dersom en har flere ledere som sammen arbeider mot felles mål, så vil det antagelig føre til en forsterkning av skolens visjoner blant resten av personalet (Spillane 2006:40). Her kan det være naturlig å spørre seg om en kan gjøre en sammenligning med konklusjonene som jeg viste til innledningsvis i NOU 2003, som understreker at effektive lederteam er viktige for ”endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person.” (NOU 2003:16).

3.4 *Distribuert ledelse i et norsk perspektiv*

Jorunn Møller og Eli Ottesen (2006) karakteriserer distribuert ledelse som ”*Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter*” (Ottesen og Møller 2006:137). De viser til at det kan være vanskelig å begrunne vitenskapelig hvor viktig lederen er i forhold til resultater organisasjonene kan fremvise, men at ”troen på ledelse” (Ottesen og Møller 2006:137) er vesentlig. Likevel er distribuert ledelsestenking viktig å forstå, og i kjølvannet av Gronn (2002, 2003) og Spillanes (2006) arbeid viser Ottesen og Møller til at en gjennom å koble distribuert ledelsesteori sammen med andre teorier, så kan disse være fruktbare tilnærminger til god lederutvikling i skolene.

3.5.1 Distribuert ledelse og aktivitetsteori

Den ene tilnærmingen er aktivitetsteori, og her viser forfatterne til Engstrøm (2001) når de skal forklare hvorfor denne tilnærmingen kan være viktig. *”Ved å studere flere aktivitetssystem og deres interaksjon får vi et redskap til å forstå og forklare hvordan ulike aktiviteter påvirker og påvirkes av hverandre”* (Ottesen og Møller, 2006:139). Dette understreker igjen viktigheten av å holde fokuset på hva som skjer i en organisasjon og hvordan relasjonene er bygd opp. Samtidig er det problemer knyttet til å anvende aktivitetsteori på forskning knyttet til distribuert ledelse, fortsetter forfatterne, det gjelder både at teorien får begrenset kraft som forklaringsmodell fordi den brukes som tankemodell mer enn en forståelse. Det andre problemet er knyttet til at det opprettholdes en individualistisk forutinntatthet gjennom at perspektivet på lederen opprettholdes (Ottesen og Møller 2006). Det tredje problemet fokuserer på at teorien lett kan få et preg av å fungere som en oppskrift på hvordan ledelse bør gjennomføres, men de understreker at dette ønsker verken Gronn (2002) eller Spillane (2004) ifølge Ottesen og Møller (2006). Deres utgangspunkt er å forstå og kartlegge hvordan ledelse utføres i relasjoner i en organisasjon, og jeg tolker dette som at en ikke ønsker å uttrykke at en type ledelse er bedre enn andre. Poenget er å forstå hvordan ledelse foregår.

Et sentralt poeng innenfor aktivitetsteori er at *”ledelse som fenomen ikke går forut for, men oppstår gjennom aktivitetene”* (Ottesen og Møller 2006:140). Igjen peker dette på at for å forstå hvordan ledelse foregår, så må vi studere aktivitetene, skape refleksjoner rundt å finne ut mer om hva som vil være gunstige iverksettingstiltak, ha energi nok til å gjennomføre tiltakene og til slutt kunne vurdere om tiltakene har vært fornuftige og nyttige i skolens læring. Ledernes egenskaper kan være nyttige å studere, men hovedsakelig fordi en ønsker å finne ut hva som setter i gang tiltak hos andre, eller hva som setter i gang ledelse hos andre.

3.5.2 Praksisfellesskap og relasjonelt perspektiv knyttet til distribuert ledelse

Det kan finnes flere innfallsvinkler til å forstå distribuert ledelse, og et slikt perspektiv er knyttet til praksisfellesskap. Wenger (1998) er en viktig bidragsyter her og karakteriserer praksisfellesskap som formelle eller uformelle grupper som samhandler om felles oppgaver

de er gjensidig forpliktet på og utvikler et delt handlingsrepertoar i forhold til (Wenger 1998:73). Ottesen og Møller (2006) gir eksempler på slike praksisfellesskap og nevner både teamarbeid og faggrupper, og fokus kan da være å studere hvordan slike fellesskap forhandler seg fram til beslutning om endring. Igjen kan det være interessant å knytte dette til Senges (2004) disipliner for hvordan en skal skape læring i organisasjonen gjennom både å fokusere på mentale modeller og ikke minst hvordan gruppelæring foregår.

Det er vanskelig å arbeide med distribuert ledelse uten å ta hensyn til ledelse sett i et relasjonelt perspektiv. Her kan det være flere fellesstrekk, ikke minst fordi ledelse i seg selv har et relasjonelt element. Det er i alle fall vanskelig å tenke seg at ledelse i kunnskapssamfunnet foregår uten at lederen er i en eller annen slags form for relasjon med andre i samme organisasjon. Samtidig er det da viktig å forstå hvordan makt og tillit også er med på å utforme hvem som har påvirkningskraft og dermed også utøver ledelse i organisasjonen.

Jorunn Møller (2007) karakteriserer ledelse først og fremst som relasjon. Hun lister opp sju påstander om fremgangsrik skoleledelse, men i vår sammenheng er det interessant at to av punktene viser direkte til distribuert ledelse: ”*S koleledelse har en større påvirkning på skole og elever når ledelse er distribuert*” og ”*Noen former for distribuert ledelse synes mer effektiv enn andre*”. Hun viser også til noen fellestrekk fra demonstrasjonsskoler eller anerkjente skoler, og viktige synspunkt å merke seg er at i slike skoler er ledelse distribuert, og at formelle ledere, lærere og elever tar ledelsesansvar. Samtidig foregår ledelse i form av utstrakt samarbeid. Hun konkluderer med at mye forskning har vært knyttet til fortellinger om ledere som helter, men at ledelse gjennomført innenfor en kollektiv vi-følelse kanskje vil få lærere til i større grad være positiv til endring, og at det skapes felles holdning til hvilken retning skolen utvikles i (Møller 2007). Harris (2000) understreker rollen til ledere svært sterkt gjennom å hevde at : “ *Heads need to become leaders of leaders, striving to develop a relationship of trust with staff and encouraging leadership and autonomy throughout the school* (Harris & Muij 2000). En slik autonomi blant personalet forutsetter at ledere har grunnleggende tillit til at lærere kan løse ulike lederoppgaver.

Sølvi Lillejord (2006) har fokusert mye av sin forskning på utvikling av ledelse i lærende

skoler. Hun peker på to tydelige trender innenfor ledelse i skoler, en kvantitativ tenking der skoleeffektivitet fremstår blant annet gjennom målbare resultat og hierarkiske og sterke ledere, og den andre trenden er fokus på pedagogisk ledelse, en mer kvalitativ tilnærming der pedagogiske prosesser og en utviklingsorientert vinkling er dominerende og trendsettende. Hun understreker at det er vanskelig å finne entydige positive effekter mellom sterkt lederskap og gode resultat, og at det er noen fellestrekk i nyere forskning omkring ledelse:

- Ledelse er i stor utstrekning teamarbeid
- Lederteamet har fokus på elevenes og personalets læringsprosesser
- Skolens verdigrunnlag formuleres i en pedagogisk plattform
- Det er mange som tar initiativ til og utøver ledelseshandlinger
- Ekstern anerkjennelse oppleves som særdeles viktig. Blikket for egen aktivitet skjerpes

(Lillejord 2006)

Her pekes det altså på teamarbeid, gruppelæring, og det understrekes at mange tar initiativ til og utøver ledelseshandlinger. I en kultur der dette er normen, så vil flere ta dette ansvaret. I en lærende skole må læring som ideologi veves inn i hele organisasjonsstrukturen, og lærende ledere vil lettere kunne forstå hvordan læring foregår og hvordan gode endringsprosesser vil skje, hovedutgangspunktet er at ledelse er en pedagogisk prosess.

3.5 *Lærende organisasjoner og distribuert ledelse*

En kobling mellom Peter Senges (2004) tanker om lærende organisasjoner og den femte disiplinen og distribuert ledelsesteori er en spennende tilnærming. Sølvi Lillejord (2006) viser og til denne koblingen, der hun blant annet viser til at dimensjonen pedagogisk ledelse ser ut til å ha en bedre effekt på utviklingen av skolen til lærende organisasjon. Dette fordi lærere som blir tillagt og gitt ansvar i kombinasjon med stadig klarlegging av hva skolens verdier er ser ut til å gjøre skolene bedre rustet til å takle kravene fra kunnskapssamfunnet.

3.6 *Organisasjoner sine delfunksjoner*

Lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori vil lettere kunne forstås sett i en

sammenheng med teorier om en organisasjons delfunksjoner. Denne oppgaven vil ikke legge stor vekt på teorier om hvordan en organisasjon er bygd opp, men vil bruke dette som underlagskunnskap til å forstå hvorfor lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori er viktige perspektiv å bringe inn når temaet ledelse er i fokus. Torodd Strand (2007) presenterer fire organisasjonstyper (jmf. Adizes) som prototyper for å forklare hva en organisasjon består av. (Strand:2007:28). De fire typene er:

- * byråkrati
- * ekspertorganisasjon
- * entreprenørorganisasjon
- * gruppeorganisasjon

Byråkratier har stor grad av spesialisering, mange regler og hierarkisk oppbygd struktur. Ekspertorganisasjon er basert på yrkesmessig status og erfaring, og viktige stikkord er at rekruttering er basert på faglig kompetanse. Entreprenørorganisasjonen har lite struktur og er løsningsorientert. Gruppeorganisasjonen har lite formell statusdifferensiering og vil ofte være oppstått knyttet til oppgaver som skal løses. Her er konsensus viktig for å opprettholde gruppen. Ledelse er lite formell (Strand 2007:29). Til sammen blir dette PAIE-modellen, der P står for produksjon (ekspert), A er administrasjon (byråkrati), I er integrasjon (gruppeorganisering), mens entreprenørorganisasjonen har fått bokstaven E.

Hovedpoenget mitt her er at Strand (2007) skimter fire forskjellige behov når det gjelder ledelse i sin analyse av organisasjoner. I byråkratiorganisasjonen er ledelse en stødig og regelkyndig virksomhet, og målet er å opprettholde reglene. I ekspertorganisasjonen er den vel ansette fagpersonen en leder, i entreprenørsammenheng trenger vi en iderik og energisk lederskikkelse, mens i gruppeorganisasjonen er en viktig lederfunksjon å holde gruppen sammen (Strand 2007:29). Han understreker at en utfordring er å finne en lederstil som kan ivareta eller koble alle disse fire elementene av en organisasjon (Strand 2007:30).

Sett i dette perspektivet kan vel skolene karakteriseres som hovedsakelig en ekspertorganisasjon med store element av integrasjon og en god del byråkrati. Fra politisk hold signaliseres det at skolene skal utvikle mer entreprenørskap inn som en del av virksomheten, for det må vel kunne fastslås at entreprenørskapsdelen har vært og er den minste delen i dette helhetsbildet.

Denne bakgrunnskunnskapen er viktig å ha for en god leder i skolen. Kunnskap om de ulike organisasjonstypene vil kanskje bidra til en større fokus på klarlegging av hvilke mentale modeller av skolen som læringsinstitusjon de ulike medlemmene har. Dermed kan refleksjoner omkring hvilke endringer en ønsker bli lettere tilgjengelig. En analyse av hvilke funksjoner som er dominerende er viktig i enhver skole, men ekstra viktig dersom en skal utvikle en klar strategi for den lærende skole. En viktig forutsetning for å gjøre kvalitative endringer innebærer en forforståelse av hvor en står her og nå. Da kan mentale modeller endres, og gruppelæring vil kunne tre i kraft på en positiv måte. Ledelsen skal bidra til disse refleksjonsprosessene og gjennom relasjoner bygge opp mange og gode aktiviteter der lærere tar lederansvar der det er mest hensiktsmessig.

Skolen som lærende organisasjon vil ha behov for god ledelse innenfor alle fire områdene som Strand (2007) lister opp. De ulike lederbehovene kan være vanskelig å forene i en person, og i skolens komplekse virkelighet kan en mulighet være at de ulike lederne i et lederteam kan bestrebe seg på å dekke alle PAIE-områdene. En slik måte å tenke ledelse på kan være en tilnærming til å utvikle effektiv ledelse på en skole.

3.7 Teori og problemstilling

Disse teoretiske forutsetningene har vært viktig for mitt arbeid videre. Utgangspunktet var å forstå hvordan effektive lederteam kan frembringe den gode læringen hos alle i organisasjonen, slik at de gode prosessene kommer elevene til gode. Skolens kjerneoppgave er elevenes læring og utvikling, og det er viktig å hele tiden ha for øye at lærende organisasjoner og effektive lederteam som distribuerer ledelse i hele organisasjonen kan bidra til at elevene lærer mer. Sølvi Lillejord (2006) hevder at når lærerne og lederne står fram som gode forbilder, så vil dette virke positivt på elevene også. Derfor må både lærere og ledere være gode forbilder i den lærende organisasjonen.

Hvordan koble teori og problemstilling? Jeg har intervjuet og innhentet erfaringer fra ledere som arbeider i team, og kunnskap om de teoriene jeg har presentert vil kunne være en bidragsfaktor til å forstå virkeligheten på en oversiktlig måte som muliggjør analyse og å trekke konklusjoner. Virkeligheten er svært kompleks, og derfor blir det svært viktig å ha hjelpemidler som kan forenkle og gjøre informasjon oversiktlig.

Kapittel 4 Metode

Begrepet forskning eller ”research” kan brukes i en rekke sammenhenger. Skogen (2006) karakteriserer begrepet som: ” Det dreier seg om å lete frem kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forstå den bedre” (Fuglseth og Skogen, 2006). Metode er ”veien til målet” (Kvale 2006:114). Et viktig spørsmål blir da å tenke gjennom hvilken vei som er best for å nå målet mitt. Da må jeg tilbake til problemstillingen min. I innledningen til denne oppgaven introduserte jeg NOU 2003 sin påstand om at ledelse har bedre effekt dersom det blir gjennomført i lederteam. Denne påstanden setter jeg sammen med skolers krav om å bli lærende organisasjoner. Dette blir igjen koblet sammen med teori om distribuert ledelse.

4.1 Problemstilling

Problemstillingen min har følgende hovedspørsmål: Kan skolene bli lærende organisasjoner ved hjelp av effektive lederteam og distribuering av ledelse? Denne problemstillingen er todelt, det første er hvordan ledelse innad i et lederteam blir distribuert slik at det blir effektivt, og det andre spørsmålet er knyttet til hvordan et slikt lederteam kan bidra til å distribuere ledelse i hele organisasjonen slik at det fører til endring. Med utgangspunkt i dette har jeg utformet to delspørsmål som ga grunnlaget for utvikling av intervjuguiden min.

1. Hvordan blir skoleledere som arbeider i lederteam effektive?
2. Hva gjør skoleledere for å distribuere lederhandlinger i skolen slik at det fører til læring?

Her blir effektivitetsbegrepet knyttet til skolelederens erfaringer og holdninger til hvordan de skal bli bedre som lederteam både innad og utad for personalet. Samtidig oppfatter jeg en sterk kobling mellom disse to spørsmålene gjennom at en forutsetning for å skape læring i organisasjonen er å ha et velfungerende lederteam. Målet er å bli bedre.

Jeg oppfatter problemstillingen som forstående men også delvis forklarende, fordi jeg ønsker å legge vekt på å se viktige sammenhenger mellom effektiv skoleledelse og kvalitet i skolen. Min forskning tar sikte på å lære om erfaring og tenkning om ledelse for ledere i lederteam,

og forskningsprosjektet har fokus på det effektive lederteamet og deres relasjonelle handlingsrom innad i ledergruppen, og det utoverrettede arbeidet i samhandling med personalet ved en skole.

4.2 *Forskningsmessig design*

Et forskningsdesign viser formen som en masteroppgave skal gjennomføres på, en slags logisk plan for hvordan forskeren skal besvare sin problemstillinger (Fuglseth og Skogen 2006). Det er min overordnede plan for hvordan jeg skal få svar på problemstillingen min gjennom valg av metode, plan for datainnsamling, valg av utvalg og analyse av materialet mitt. Det blir anbefalt at forskeren beskriver og begrunner sin forskningsmessige logikk eksplisitt, til fordel både for forskeren selv og for andre som skal vurdere forskerens arbeide. Sentrale sider ved forskningen er etikk, validitet, reliabilitet og generaliseringsmuligheter. Jeg har valgt å forske innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, og mitt forskningsmessige design er satt inn i en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme. Da leter forskeren etter meningsinnhold i materialet sitt. Dette vil jeg redegjøre nærmere for senere i oppgaven.

Problemstillingen min spør om effektive lederteam og distribuering av ledelse i skolesamfunnet kan være en måte å utvikle skolen som lærende organisasjon på. En slik problemstilling er laget i form av spørsmål. Når en har spørrende problemstilling er det viktig at en er har avgrenset forskningsområdet gjennom spørsmålene hvem, hva og hvordan. Med denne problemformuleringen valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode, og jeg vil i det følgende gjøre rede for de vurderingene jeg har gjort som har ført til at denne forskningsmetoden ble valgt.

4.3 *Metodevalg, kvalitativ eller kvantitativ?*

Forskning er å skaffe tilveie data som kan gi kunnskap innenfor et gitt område. I tillegg til å innhente data, så skal denne mengden informasjon analyseres slik at en skal kunne nyttiggjøre seg innholdet i mengden data og tilegne seg mer kunnskap innenfor det området en ønsker å forske på. Vi har to hovedområder i metodevalg for å innhente slike data, kvantitativ og kvalitativ. Skogen (2006) sier at kvantitative data er :” den typen data som en får ved tellinger og målinger, og er typisk naturvitenskapelig forskningsdata” (Fuglseth og Skogen 2006: 18).

Datainnsamlingsmetoder ved kvantitativ metode er observasjon, testing og spørreskjema (Skogen 2006). Alle disse tre datainnsamlingsmetodene kan karakteriseres gjennom at forskeren har avstand til de som blir spurt. En mye brukt analysemetode for dataene er statistisk analysemetode.

Når det gjelder kvalitative data, så sier Skogen (2006) at denne typen data hører inn under en hermeneutisk forskningstradisjon (Skogen 2006:18). Fuglseth (2006) hevder at kunnskap er: ”noko som vert konstruert gjennom *språket* i en sosial fellesskap” (Fuglseth og Skogen 2006:263). Kvale (2006) sier at: ” Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”(Kvale 2006:innledning). Denne metoden krever en nærhet til den som produserer dataene som skal analyseres, og derfor er det viktig å opprette en god og tillitvekkende relasjon mellom intervjuer og informant.

Min problemstilling er knyttet til å forsøke å forstå mer av hvilke mekanismer som kan bidra til å utvikle effektive lederskap i en lærende organisasjon. Med effektivt lederskap tenker jeg et lederskap i team og hvordan dette teamet distribuerer ledelse internt i lederteamet og innad i organisasjonen. Da blir min hovedtype problemstilling av forstående karakter. Jeg vil forsøke å forstå verden sett gjennom intervjupersonens side, hans eller hennes forståelse av sin egen arbeidssituasjon og refleksjoner omkring den. Så undersøkelsen min tar sikte på å forstå skolelederens livsverden , et dypdykk inn i andre sin erfaring, og derigjennom forstå noe som kan bidra til at jeg gjennom å knytte mine data til teorigrunnlaget mitt kan utvikle større forståelse og kunnskap om problemstillingen min. Derfor har jeg valgt kvalitativ metode. Jeg ønsker nærhet til analysesituasjonen. ”En vanlig måte å framskaffe slike data på, er gjennom samtale eller intervju (Grønmo 2004:127).

Samtidig kan problemstillingen min være forklarende, fordi jeg ønsker å legge vekt på å finne viktige sammenhenger mellom effektiv skoleledelse og kvalitet i skolen. Gjennom analysen av datamaterialet mitt, har formålet vært å finne slike sammenhenger og knytte dette til teorier om distribuert ledelse. Målet er lærende organisasjoner, og det kan være mange måter å utvikle en lærende organisasjon på, men målet mitt er å kunne forklare at et distribuert perspektiv kan være en måte å tenke og organisere ledelse på for ledere i et lederteam.

4.4

Det kvalitative intervjuet

Kvale (2006) viser til to metaforer for å forklare to ulike intervjuere innenfor intervjuforskningen, gruvearbeideren og "reiseren". Gruvearbeideren dykker ned i intervjuerens livsverden og henter opp gullklumper i form av "gullkorn" fra intervjuerens munn. Jobben er å avdekke disse gullkornene i rendyrket form uten noen form for besudling fra gruvearbeideren. Analysen og fortolkningen blir vurdert ut fra renhetsgraden, dvs. i fra hvor liten grad gullkornet er blitt bearbeidet eller hvor lite påvirket de er av ledende spørsmål. Kvale (2006) sier: "Til slutt blir verdien av sluttproduktet, dets renhetsgrad, bestemt ved å påvise sammenhengen med den objektive, yte, reelle verden, eller med subjektive, indre, autentiske erfaringer" (Kvale 2006:20).

Den reisende, derimot, rekonstruerer og gjenforteller historier gjennom sin fortolkning av intervjuobjektet sine egne historier. Slik sett kan den reisende også oppleve en utvikling av selvinnsett gjennom denne prosessen, både gjennom historiene og gjennom selve reisen. Selvfølgelig kan dette være en toveisprosess, der den reisende også gir ny innsikt og refleksjon til intervjuobjektet. Det er med andre ord selve samtalen og hvilken kunnskapsdanning som skjer underveis som er interessant. Selve reisen kan gi innsikt som kan brukes i en slik sammenheng. Kvale (2006) viser til det tyske "Bildungsreise", altså en dannelsesreise for å forklare denne metaforen. Han karakteriserer de to metaforene som representanter for ulike syn på kunnskapstilegning. "Stort sett kan man si at gruvearbeidermetaforen betegner en allmenn oppfatning innen moderne samfunnsvitenskap om kunnskap som noe som er "gitt" (Kvale 2006: 21). Reisemetaforen, derimot, henviser: "til en postmoderne, konstruktiv oppfatning, som innebærer at samfunnsforskningen gis en tilnærming som er basert på samtaler" (Kvale 2006:21).

Disse to ulike synene var viktige for meg for å beskrive mine erfaringer med å intervju. I mitt prosjekt opplevde jeg meg som en reisende, og erkjente at samtalene underveis i intervjuene var av stor verdi for mine egne refleksjoner og tenking. Samtidig kan den personlige samtalen ha sine begrensninger, og det er viktig å ha for øye viktige forskningsmessige prinsipper i gjennomføringen av intervju. Kvale (2006) viser til syv metodologiske stadier for gjennomføring av intervju: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Disse stadiene vil bli gjennomgått i min redegjørelse for gjennomføring av intervjuet.

4.4.1 Det kvalitative intervjuets formål og metodevarianter

Kvale (2006) sier at forskningsintervjuet er en faglig konversasjon (Kvale 2006:21). Dette er en konversasjon bygd opp etter et nøye gjennomtenkt mønster, og formålet eller hensikten er: ”å frembringe grundig utprøvet kunnskap” (Kvale 2006:21). Det er flere metodemuligheter innenfor denne tradisjonen, det strukturerte intervjuet, det semistrukturerte og det ustrukturerte. Det strukturerte intervjuet består av en rekke spørsmål som krever et ja eller nei-svar eller avgrensede svaralternativ. Det motsatte intervjuet er det ustrukturerte. Her nyttes ikke intervjuguide, og intervjueren stiller spørsmål som gradvis får informanten i riktig retning. Denne måten å intervju på krever stor kyndighet fra forskerens side. En må være svært sensitiv overfor informantens følelser, og en hovedutfordring kan være å få informanten til å snakke om valgt tema. Mellom det ustrukturerte og det strukturerte intervjuet har vi det semistrukturerte intervjuet. Kvale (2006) definerer denne intervjuformen som: ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 2006:21). Denne intervjuformen krever at en har utviklet en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål på forhånd, men at det blir fulgt opp med utdypende spørsmål underveis i intervjuet. Graden av åpne spørsmål må selvsagt vurderes, men det er et viktig poeng at denne typen intervju kan føre til refleksjoner og læring som i bildet av den reisende forskeren. Min intensjon med å bruke den semistrukturerte intervjuformen var at jeg ønsket å frembringe grundig utprøvet kunnskap om ledere sine erfaringer og holdninger til det å arbeide i lederteam.

4.4.2 Valg av intervjuform og konsekvenser for gjennomføring

Jeg valgte som sagt den semistrukturerte intervjuvarianten fordi denne metoden ville samsvare godt med formålet mitt i problemstillingen. Jeg ville finne ut hvordan skoleledere betrakter sin ledelsesoppgave i en skole med politiske føringer som krever at skolene skal bli lærende. Jeg ville utforske skolelederens livsverden og lære både om hva de gjør og om deres holdninger til ledelse som et resultat av erfaring. Det kan være vanskelig å skille mellom holdning og erfaring. Mennesker kan ha en tendens til å ville si hvordan ting ideelt bør være samtidig som de gjør noe annet. Samtidig vil ofte mennesker endre atferd som et resultat av erfaringer om hva som fungerer eller ikke, og holdningene vil også endres i samsvar med endrede erfaringer. Det er ekstremt vanskelig å si noe om hva som starter en endringsprosess, og det er ikke min intensjon å forsøke å svare på det. Men jeg ønsker å tolke

forskningsdataene mine sett gjennom dette perspektivet. Dette vil jeg også komme tilbake til under min redegjørelse av hermeneutikk og dobbel hermeneutikk.

Kvale (2006) understreker at det er forskeren som definerer tema og kontrollerer intervjusituasjonen, derfor er det av vesentlig betydning at forskeren er etisk bevisst sin situasjon og sin ”overlegenhet”. Dette har viktige konsekvenser for gjennomføringen av intervjuene, og for at det virkelig skal bli informantens stemme som skal komme frem, så må forskeren følge viktige spilleregler for gjennomføring av intervju. Kvale (2006) har ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. En må være kunnskapsrik uten å briljere med sine kunnskaper fordi en også skal være vennlig og slippe informanten til med sine tanker. En skal være åpen og følsom slik at en lytter aktivt og oppfatter hva som er viktig for intervjupersonen, og på den måten kunne være styrende slik at en kan stille gode oppfølgingsspørsmål. En må heller ikke glemme å stille kritiske spørsmål for å teste påliteligheten i det som blir fortalt (Kvale 2006:93). I tillegg til dette er en vesentlig del av intervjusituasjonen at det oppstår positive følelser knyttet til intervjuet, at informanten opplever en genuin interesse for det som han eller hun sier, og slik sett kan oppleve åpenhet og trygghet i situasjonen.

Jeg brukte mye tid i forkant av alle intervjuene der vi snakket litt løsere rundt temaet skole. Informantene fortalte løst og fast fra skolen sin og hverdagen knyttet til de daglige aktivitetene, og jeg prøvde med dette å skape en avslappet og rolig stemning som skulle gi signal om at dette bare var kjekt, og at jeg var svært interessert i deres hverdag. Jeg regner med at de fleste mennesker vil synes det er kjekt å fortelle om sin arbeidssituasjon, at noen vil høre på deres erfaringer, og jeg opplevde alle informantene som avslappet i selve intervjusituasjonen, og de uttrykte at dette var kjekt og lærerikt. De fleste informantene mine uttrykte også at det å bli spurt om noe som er viktig for dem, det å få samle tankene og gi uttrykk for sine refleksjoner om å arbeide i lederteam var en situasjon som også var lærerikt for dem.

I forkant av intervjuet understreket jeg igjen at alle samtalene ble behandlet konfidensielt, og at transkriberingen ble sendt til alle for godkjenning. To av informantene uttrykte ønske om anonymitet også underveis i intervjuet, og jeg har derfor utelatt alle navn og hentydninger til sted i transkriberingen slik at kravet om konfidensialitet skulle taes i vare.

4.4.3 Metodiske prosedyrer for innhenting av kunnskap

Jeg valgte å intervju de enkelte medlemmene av lederteamene ved to relativt store ungdomsskoler. Begge skolene har ca 500 elever, og lederteamene ved begge skolene besto av tre personer, to inspektører pluss rektor, til sammen seks informanter. Min teoretiske ramme er det distribuerte perspektivet i utviklingen av lærende organisasjoner. Jeg valgte å bruke den samme intervjuguiden ved alle intervjuene fordi jeg kunne anta at mine spørsmål ville være like relevant for alle i teamet, og at jeg ved å bruke forskjellige intervjuguider kunne komme til å miste viktig informasjon om distribuering og samarbeid innad i teamene.

I utarbeidelsen av intervjuguiden min vurderte jeg også å ha gruppeintervju, der hensikten var å kartlegge noe av den kommunikative dynamikken lederne imellom, men konkluderte med at dette ikke skulle gjøres. Kvale (2006) sier også at: ”interaksjonen i gruppen reduserer imidlertid intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene” (Kvale 2006:58). Med tanke på at denne undersøkelsen er min første, og at analysematerialet ved de individuelle intervjuene ville by på nok analytiske utfordringer, valgte jeg bare å gjennomføre mine seks individuelle intervju. Spørsmålet om disse seks informantene var nok stemmer for meg i denne sammenhengen var også til vurdering, og Kvale (2006) sier at en skal intervju så mange som er nødvendig for finne ut det en trenger å vite. Jeg opplevde at disse intervjuene var tilstrekkelig materiale til å trekke konklusjoner om problemstillingen min.

4.5 Utvalget og utvalgsstørrelsen

Å finne informanter krever at en tenker nøye gjennom sitt forskningsprosjekt. Grønmo (2004) viser til utvalgsundersøkelser, at en velger større eller mindre utvalg av enheter en vil forske på. En viktig del av arbeidet er å generalisere, altså å trekke slutninger på grunnlag av utvalget. Vi har tre typer utvalg; pragmatiske utvalg, sannsynlighetsutvalg og strategisk utvalg. Pragmatiske undersøkelser fungerer gjerne som forundersøkelser til større forskningsprosjekt, og utvalget er ikke konstruert med tanke for en systematisk generalisering (Grønmo 2004:86). Sannsynlighetsutvalg er ofte knyttet til kvantitative undersøkelser, og

generaliseringsarbeidet her bygger på statistisk materiale. Et strategisk utvalg, derimot, brukes i forbindelse med kvalitative studier. Utvalget blir da foretatt på: ”systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant” (Grønmo 2004:88). Målet er teoretisk generalisering, at en ønsker å: ”utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør” (Grønmo 2004:88).

I min problemstilling søker jeg å få mer kunnskap om hva som er gode kriterier for et velfungerende lederteam ved en skole. Jeg spesifiserer ikke type skole i problemstillingen min fordi jeg har vært opptatt av å finne felles kriterier uavhengig av skoletype. Selvsagt vil en kunne finne variasjoner innen ledelsespraksis ved ulike typer skoler, men det har ikke vært denne studiens oppgave. Mitt formål med studien er å finne ut hva skoleledere gjør og mener i sin yrkesutøvelse som de definerer som god praksis. Jeg valgte store ungdomsskoler med flere personer i lederteamet. Kriteriet for å velge ungdomsskoler er basert på at min erfaring som skoleleder er knyttet til denne typen skole, og derfor vil jeg ha et nært teoretisk og praktisk forhold til materialet mitt. En vurdering av min forforståelse vil bli behandlet i avsnitt 4.9, om etikk.

I arbeidet med å velge skoler som kunne være relevante gjorde jeg flere vurderinger. Jeg vurderte å finne skoler som hadde utmerket seg som demonstrasjonsskoler, og jeg vurderte å finne skoler som hadde valgt utradisjonell lederorganisering ved sine skoler. Ved begge disse kriteriene ville jeg kanskje finne interessant data som kunne knyttes til mitt teoretiske spørsmål i problemstillingen og en kobling mellom distribuert ledelsesteori og lærende organisasjoner. Samtidig kunne et slikt utvalg være begrensende for meg til å kunne trekke noen konklusjoner, fordi det å velge spesielle skoler som har utmerket seg eller har utradisjonell organisering vil kunne komme til å forstyrre den informasjonsflyten jeg egentlig var interessert i å finne. Jeg ønsket å analysere empiri fra helt vanlige norske ungdomsskoler av en viss størrelse for å ha mulighet til å konkludere med utgangspunkt i noe som kanskje har mer allmenn gyldighet enn hvis jeg analyserte empiri fra spesielle skoler som på en eller annen måte har utmerket seg.

Om størrelsen på utvalget sier Grønmo (2004) at det ikke finnes metoder for å beregne hvor stort utvalget bør være, men at utvelgingen kan avsluttes når utvalget: ”ikke tilfører vesentlig

informasjon som både er relevant i forhold til problemstillingen og ny i forhold til den informasjonen som de tidligere utvalgte enhetene har bidratt til (Grønmo 2004:89). Et slikt teoretisk metningspunkt vil alltid være vanskelig å finne. Jeg valgte å intervju lederne ved to store skoler i Norge, og ved begge disse skolene besto lederteamet av tre personer. Derfor ble utvalget mitt seks personer. Ved den ene av skolene ombestemte den ene inspektøren seg, antagelig på grunn av uforutsette hendelser i privatlivet, og ville ikke la seg intervju allikevel. Etter en del vurdering, valgte jeg derfor å inkludere prøveintervjuet mitt som del av det empiriske grunnlaget som jeg skulle analysere.

Grønmo (2004) viser til fire forskjellige metoder for strategisk utvelging: kvoteutvelging, som er basert på kategorier som for eksempel kjønn og alder; slumpessig utvelging, som betyr at noen mennesker tilfeldigvis befinner seg på rett sted til rett tid; utvelging ved selvseleksjon, som betyr at forskeren inviterer til at aktørene selv tilbyr seg å delta; og snøballutvelging, som skjer når en aktør foreslår den neste som kan intervjues.

I mitt forskningsstudie har utvalget som nevnt vært basert på å finne skoler som har vært mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen, og når skolene ble valgt, bevisst tilfeldig, så var aktørene også valgt gjennom at de tilhørte lederteamet. Valget mitt har vært å intervju ledere i lederteam.

4.6 Forarbeidet til og selve intervjusituasjonen

Kvale (2006) er opptatt av den etiske dimensjonen i kvalitativt forskningsarbeid, og han beskriver etiske sider ved alle de syv forskningsstadiene (Kvale 2006:67). Etiske dimensjoner knyttet til planleggingsstadiet er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for intervjupersonene. Da jeg hadde foretatt mitt strategiske utvalg og valgt skoler, sikret jeg meg informert samtykke gjennom både skriftlige og telefoniske henvendelser. Rektorene ble kontaktet, informert om undersøkelsens overordnede mål, og om hovedtrekkene i prosjektplanen min, og de ble spurt om intervju kunne være interessant for skolene. Rektorene spurte videre i sine lederteam om dette kunne være aktuelt. Jeg fikk skriftlig godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste og fra oppvekstetaten i gjeldende kommune. Tilbakemeldingene fra begge skolene var positive, og det ble fra begge skolene uttrykt at dette var spennende og antagelig lærerikt for de også. Jeg hadde i forkant av selve intervjuene

en del telefonisk og e-postkontakt med nærmere avklaring. Jeg ga uttrykk for hele tiden i denne forkantprosessen at det var mulig å trekke seg. I tillegg sendte jeg intervjuguiden på forhånd, men opplevde ikke at noen kom med tilbakemeldinger i forkant. Derimot opplevde jeg som tidligere nevnt at en av inspektørene trakk seg. Dette var selvfølgelig helt uproblematisk for meg, fordi jeg kunne velge nye informanter. Jeg skulle ikke sammenligne hva de ulike lederne i lederteamene sa om hverandre, min studie er ikke komparativ, og derfor kunne jeg velge en ny informant.

Konfidensialitet sier Kvale (2006) ”medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet” (Kvale 2006:68). En konsekvens av det er at det ikke kommer frem noe i rapporten som kan krenke retten til privatliv. Jeg informerte om min plikt til konfidensialitet ved alle intervjuenes begynnelse, og i tillegg uttrykte to av inspektørene at det var viktig for dem at det de sa i intervjusituasjonen ikke skulle kunne vise tilbake til skole, kommune eller de som personer. Jeg har anonymisert all informasjon som kan krenke kravet om konfidensialitet i transkriberingsprosessen, og jeg har sendt alle intervjuene til informantene for tilbakemelding.

Viktige etiske betraktninger under selve intervjusituasjonen sier Kvale (2006) er at forskeren må klarlegge intervjurapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene (Kvale 2006:67). Det kan forekomme stressopplevelse, og det kan utvikle seg en samtale som nærmer seg det terapeutiske intervjuet. Informantene kan komme til å si noe som de ikke ønsker skulle vært sagt, og det kan forekomme negative følelser i etterkant av selve intervjuet. Derfor er det svært viktig at forskeren i forkant av selve intervjuet understreker konfidensialitetsprinsippet som overordnet. Samtidig er det viktig å ta utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden for å holde en rød tråd underveis, og derigjennom hindre at intervjuets innhold blir forflyttet fra problemstillingen til andre områder. Samtidig vil jeg understreke at jeg ikke har hatt som mål at negative opplevelser og holdninger ikke skulle bli fremlagt, men da på en måte som kunne beskrive når ledelse ikke fungerer i et team. Jeg opplevde ikke noe grad av slike negative uttrykk, og jeg har ikke fått noen tilbakemelding om negative opplevelser fra informantene mine. Jeg opplevde at enkelte informanter ga uttrykk for noe som ikke fungerer og konsekvenser dette har for et lederteam, men ikke på noe måte som at dette gikk over i en slags terapeutisk samtale der jeg mistet formålet med intervjuet. Tvert imot fikk jeg viktig informasjon gjennom denne typen samtale.

Jeg gjennomførte også et prøveintervju på forhånd slik at jeg fikk anledning til å prøve ut intervjuguiden min, og at den tekniske delen med opptak på mp3-spiller ble kjent for meg. Underveis i dette prøveintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger fra intervjuobjektet, og jeg fikk anledning til å få erfaring med å intervju. Intervjuet ble transkribert og vurdert sammen med prøveinformanten. Jeg endret ikke noen av spørsmålene mine etter prøveintervjuet, men fikk refleksjoner om hvordan jeg kommuniserte underveis i intervjuet. Det er viktig å gi informanten tid til å tenke seg om, og ikke bryte inn for fort med tilleggsspørsmål, og den gode samtalen krever at en er flink til å lytte og være interessert i selve samtalen. Som tidligere nevnt trakk en av informantene mine seg, og jeg har etter avtale med min prøveintervjuinformant valgt å innlemme dette intervjuet i mitt datamateriale.

Underveis i intervjuet prøvde jeg å fortette og fortolke meningen i det som intervjupersonene sa, dette for å få bekreftet at min oppfatning av svaret stemte med intervjupersonens oppfatning. Dette gjorde jeg ved å omformulere svarene ved først å spørre om jeg oppfattet svaret riktig. Dette ble gjort for å få bekreftet eller avkreftet mine tolkninger av det som ble sagt.

4.7 *Datamaterialet; bearbeiding av informasjon og analyse*

Alle seks intervjuene ble som tidligere nevnt tatt opp med mp3-spiller. Dette opplevde jeg som positivt fordi jeg kunne konsentrere meg om selve samtalen. Jeg tok ingen notat, lot mp3-spilleren gå. Det var god kvalitet på alle intervjuene, noe som gjorde transkriberingsprosessen enklere.

4.7.1 *Transkriberingsprosessen*

Ved transkriberingsprosessen er det viktige moment å være oppmerksom på. Kvale (2006) sier at transkribering er :” kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form (Kvale 2006:102). Selve prosessen med å transkribere setter forskeren inn i flere etiske dilemmaer samtidig som det må gjøres valg om hvordan transkriberingen skal foregå. Å vurdere transkriberingens reliabilitet kan by på mange spørsmål, fordi forskere vil vektlegge og fortolke ulikt det som kommer frem under intervjuet. En transkriberer vil kanskje skrive

mer ordrett det som blir sagt, inklusive alle fyllord som er naturlig ved muntlig tale, mens en annen kanskje transkriberer mer fortettet, opptatt av å få fram det tydelige i intervjuet og føre en mer sammenhengende og skriftlig stil.

Å validitetsvurdere transkripsjonene kan og være vanskelig fordi det ikke finnes en objektiv eller korrekt transkripsjon. Kvale (2006) sier at transkripsjoner ikke er kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, men at de er abstraksjoner med ulik vektlegging av aspekter (Kvale 2006:105). Et mye viktigere spørsmål å stille seg er hva som er nyttig for min forskning.

Transkripsjonen er en del av analyseprosessen, og jeg har vært opptatt av å være tro mot det informantene sier og måte å uttrykke seg på, samtidig som jeg har forsøkt å imøtekomme ønsket om konfidensialitet både i forhold til skole og geografisk region, og derfor skrevet transkriberingen i en mer skriftlig form. Jeg har vært svært opptatt av å få fram meningsbærende ord og uttrykk, men samtidig forsøkt å anonymisere og fortette. Kvale (2006) sier at transkriberingsmåte avhenger av hvordan transkripsjonen skal brukes, og jeg har vært interessert i å få et generelt inntrykk av intervjupersonenes synspunkter og erfaringer. Jeg opplever derfor at jeg har vært etisk bevisst under hele transkripsjonsprosessen både i forhold til konfidensialitet, validitet og reliabilitet.

4.7.2 Analyse av tekstene

Å analysere betyr å dele opp noe i deler eller elementer. Kvale (2006) sier at analyseteknikkene er verktøy, og at analysen ”avhenger primært av forskeren og de spørsmålene han eller hun stiller i begynnelsen av prosjektet; spørsmål som følges opp gjennom planlegging, intervjuing og transkribering (Kvale 2006:121). Når en har kommet så langt i sitt prosjekt at transkriberingen er ferdig og godkjent av informantene, så er mye analysearbeid allerede gjort, og vil bli brukt i drøftingsdelen. Samtidig introduserer han fem måter å analysere intervjuer på: meningsfortetting, meningskategorisering, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc-metoder for meningsgenerering (Kvale 2006:125). Meningsfortetting er en forkortelse av det som blir sagt, og målet er mer konsise formuleringer. Meningskategorisering betyr at intervjuet blir delt opp i kategorier og analysert. Meningsstrukturering gjennom narrativer legger vekt på å

fokusere på fortellingene som blir fortalt og strukturerer de. Meningsstolkning dypdykker ned i materialet og har som mål å tolke mer enn å strukturere. Ved meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder velger en ulike tilnærminger, sunn fornuft eller avanserte tekstuelle metoder kan brukes, og resultatet kan uttrykkes med ord, tall osv., en fri veksling mellom ulike teknikker.

I min analyse her jeg brukt meningsfortetting, meningskategorisering og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder for å analysere materialet mitt. Dette har jeg gjort gjennom å veksle mellom helhet og deler av intervjuene. Jeg har lest de med tanke på å se helheten, og jeg har dykket ned i deler og forsøkt å trekke ut viktig informasjon knyttet til problemstillingen min og den teorien jeg har valgt å lære om problemstillingen gjennom. Jeg har kvantifisert og kategorisert gjennom å se på om det er flere av informantene som har samme holdninger til et fenomen, jeg har foretatt dypere tolkninger av enkeltuttalelser, og jeg har forsøkt å se mønstre og om hva som hører sammen, klyngedannelser, jeg har sammenlignet og jeg har fortettet meninger for å forsøke å se mønstre.

4.8 Hermeneutikk, dobbel hermeneutikk og den hermeneutiske spiralen

Det kvalitative forskningsintervjuet har sin vitenskapsteoretiske forankring i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning. Fenomenologi legger vekt på den subjektive opplevelsen, å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring, hvordan mennesker forstår verden. En hermeneutisk tilnærming handler om å tolke og forstå intervjupersonenes meninger knyttet til deres handlinger. Det er læren om tolkning av et meningsformidlende materiale. En grunnleggende tanke er at alle fenomen må forstås som en del av en større helhet.

Fuglseth (2006) viser til Gadamer, hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet, for å forklare viktige prinsipper innenfor denne tenkingen. Et viktig utgangspunkt er at det finnes ingen objektiv hermeneutikk. All vår forståelse og tolkning er basert på en forforståelse hos tolkeren. Fuglseth (2006:256) understreker at denne forforståelsen, eller tolkerens perspektiv, og det vi skal skjønne må kobles sammen, ellers forstår vi ikke det andre mener. Dette kalles horisontalsammensmelting (Fuglseth 2006:256), altså en situasjon som oppstår når vi mener vi forstår andre mennesker. Uten denne forforståelsen vil vi ha problem med å vite hva vi skal se etter i vår fortolkning av materialet, og horisontalsammensmeltingen uteblir. Men dette perspektivet kan også by på tolkningsmessige problemer, fordi vår egen forforståelse kan

påvirke vår egen forståelse av forskningen vår. Det vi ikke kan om, kan vi lett overse, mens det vi kan mye om forstår vi lettere, men det kan bety at vi vekter viktig informasjon på en slik måte av vi kan komme til å overse viktige meninger fra intervjupersonene. Derfor er det viktig at forskeren redegjør for egne holdninger og forforståelse til fenomenet som skal studeres.

4.8.1 Forforståelse

Min forforståelse er preget av at jeg har lang erfaring med å arbeide i skoleverket og derfor god kjennskap til skolen, både barnetrinnet og ungdomstrinnet. Jeg har erfaring både som lærer og som skoleleder. Mitt ideologiske ståsted knyttet til læreregjerningen er preget av at jeg har vært faglærer. Jeg har stor respekt for læreryrket og er overbevist om at lærere er i stand til å ta på seg oppgaver som krever at de tar ansvar. De er ledere i klasserommet, og har erfaring med hva som virker og ikke virker i forhold til elevers læring. Jeg tror ikke at lærere uten videre lar seg diktere av eksterne påbud, verken fra sine nærmeste ledere eller fra eksternt hold, men at de må involveres underveis i beslutningsprosesser, helt fra valg av visjon og ned til utvikling av tiltak. Jeg tror at lærere arbeider best og oppnår bedre resultater når de blir vist tillit og når de blir ansvarliggjort i forhold til oppgaver som skal gjøres. Lærere har erfaring med prosesser, og vil derfor kunne bidra med mye. Jeg tror at skoleledere som viser denne tilliten til lærerne, og som tar med læreren både i utvikling av tiltak og som gir lærerne ansvarlige oppgaver vil kunne skape en god skole.

Store skoler er komplekse organisasjoner og en utfordring å lede. Det å lede mennesker som selv er ledere vil kunne gi store utfordringer i forhold til å få aksept for endringer og ikke minst til å få oppgaver utført. I lys av dette kan det være interessant å forsøke å forså mer av tanken om at lederteamet ved en skole kan være et bedre redskap til å få utvikle gode prosesser i skolen enn bare ved å tenke rektor som leder. Min forforståelse her er at jeg tenker et lederteam som fungerer bra sammen internt, og som har et avklart tillits- og respektforhold seg imellom vil kunne både påvirke og bidra mye bedre til å spre eller distribuere prosesser som ansvarliggjør lærerne. Et team med flere ledere som sammen er flinke til å skape gode prosesser er mer effektivt og trivselsskapende enn ideen om en enerådende rektor, en rektor som sier ”min” skole.

4.8.2 Den hermeneutiske spiralen

I hermeneutisk teori er kunnskap noe som blir konstruert gjennom språket i en sosial fellesskap. Hvis vi skal forstå meningen i en tekst må vi forstå tankegangen bak metaforen om den hermeneutiske spiralen. Fuglseth (2006) gir oss bildet av måten Martin Luther leste Bibelen på, den skulle leses i sammenheng, og så skulle hvert bibelavsnitt leses i lys av hele Bibelen. Vi må med andre ord hele tiden lese helhet og deler i forhold til hverandre når vi skal analysere en tekst. I tillegg må teksten leses med tanke på konteksten. Fuglseth (2006) skriver: ”Vi snakkar då om tre hermeneutiske sirkelar: mellom tekstavsnittet og boka eller den tekstlege samanhengen avsnittet står i, mellom boka og miljøet eller samfunnet rundt boka, og mellom oss sjølve og teksten.” (Fuglseth 2006:264)

Vi har med andre ord forventninger til teksten, forforståelse, og den kan styre retningen for vår oppmerksomhet, samtidig som at tekstens egen struktur virker tilbake på oss når vi tolker, og derigjennom endres vår tolkning når vi leser de samme avsnittene om igjen. En slik hermeneutisk sirkel krever at vi stadig veksler mellom å lese intervjuene helhetlig og forstå i lys av det vi leser, samtidig må vi fingranske deler av intervjuene for å se om det påvirker vår forståelse av helheten.

Dette har jeg prøvd å gjøre gjennom mine analyser av intervjumaterialet. Jeg har brukt både meningsfortetting, meningskategorisering og ad hoc – meningsgenerering for å hjelpe meg underveis. Mitt materiale består kun av intervjuer, jeg har ingen metodetriangulering, men kun brukt intervjusituasjonen som informasjon. Derfor blir intervjuanalysen svært viktig i forhold til problemstillingen min.

4.8.3 Dobbel hermeneutikk

Sett i lys av den hermeneutiske tankemodellen, så vil alle mennesker fortolke sin verden, og derfor er alle sosiale fenomen som vi skal studere allerede fortolket av de menneskene vi skal intervjuer. Vi tolker derfor noe som er fortolket fra før av. En konsekvens av dette er at vi må forstå informantenes selvforståelse. Giddens (Glosvik 2007) kaller dette dobbel hermeneutikk, at den fortolkningen forskeren gjør er en fortolkning av et selvfortolkende studieobjekt. Vi får to nivåer av fortolkning. Vi må tolke selvforståelsen til aktørene.

I intervjuguiden min inviterer jeg til at informantene skal fortelle om både erfaringer og holdninger til det å arbeide i lederteam. De har tolket og skapt sin forståelse av sine erfaringer sett i lys av mine spørsmål, derfor er en viktig del av mitt analysearbeid knyttet til forståelsen av hva dobbel hermeneutikk er.

4.9 *Etiske retningslinjer ved kvalitative studier*

Den etiske dimensjonen må gjennomsyre hele den kvalitative forskningsprosessen, fra begynnelsen og helt fram til den endelige rapporten foreligger. Kvale (2006) lister opp etiske sider ved alle de syv forskningsstadiene, og han viser til tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, og at disse prinsippene gir oss et rammeverk for hvordan vi kan vurdere forskningens moralske sider (Kvale 2006:66). Det er ikke mulig å få konkrete svar på hvordan en skal gjøre valg i forhold til følsomme tema som kan dukke opp underveis, men dersom en har tenkt igjennom de etiske dimensjonene som er knyttet til intervjuene, så vil forskeren lettere kunne gjøre etisk forsvarlige valg underveis.

Når det gjelder det informerte samtykke og konfidensialitet, så viser jeg til min redegjørelse i avsnitt 4.6, forarbeidet til og selve intervjusituasjonen. Etter intervjuene ble transkribert ble de sendt til intervjupersonene for godkjenning, og jeg har ikke fått tilbakemelding med krav om endringer fra noen. Det var også et vesentlig prinsipp for meg at konfidensialiteten ble ivaretatt i selve transkriberingsprosessen, derfor valgte jeg å transkribere nært skriftspråket, slik at jeg unngikk dialektgjenkjenning, spesielt ved bruk av personlige pronomen og faste dialektale uttrykk. Når sitater er brukt i rapporten er alle navn utelatt, jeg har brukt bokstaven I med et nummer bak, for eksempel I 3.

Det informerte samtykke betyr at intervjupersonene blir informert om undersøkelsens overordnede mål, at personen vet hva som er hovedtrekkene i prosjektplanen med både mulige ulemper og fordeler med å delta. Intervjupersonene må selvfølgelig delta helt frivillig, og de må få anledning til å trekke seg når som helst. I mitt prosjekt tok jeg først kontakt med rektorene ved de to skolene jeg ønsket å gjøre intervjuene. Så tok de kontakt med sitt lederteam, orienterte om prosjektet mitt og så fikk jeg tilbakemelding fra rektorene. Jeg

sendte prosjektplanen til skolene slik at de kunne gå gjennom den på forhånd, og jeg sendte intervjuguiden. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra rektorene om at dette ville alle være med på, og at de var positive. Jeg ser imidlertid i ettertid at når rektor ble bedt om å gjøre denne forespørselen til sine inspektører, så kunne det bli oppfattet som et slags press på å gjennomføre disse intervjuene. Det viste seg også at en av inspektørene trakk seg i forkant av intervjuet mitt, og det kan være uklart i ettertid å vite hvorfor hun trakk seg. Etter samråd med min veileder og etter samtykke fra prøveinformanten, kom jeg da fram til at jeg skulle innlemme prøveintervjuet mitt i prosjektet, slik at jeg hadde til sammen seks informanter.

Etiske konsekvenser betyr at forskeren har ansvar for å tenke gjennom konsekvensene både for personene som deltar i studien, og for den større gruppen de representerer (Kvale 2006:69). I mitt tilfelle opplevde jeg at intervjupersonene uttrykte at det å bli intervjuet var kjekt, det at noen er opptatt av å lytte på dem er i seg selv ofte positivt, og jeg bestrebet meg på å være det som Kvale (2006) sier er vesentlige kvalifikasjonskriterier for intervjueren: vennlig, følsom og åpen i intervjusituasjonen (Kvale 2006:93).

Det er tre etiske sider ved forskerens rolle som også må vurderes, hun har et vitenskapelig ansvar for at kunnskapen som blir produsert har verdi, at den er kontrollert og verifisert i den grad at både profesjonen og intervjupersonene finner kunnskapen verdifull. Et annet viktig punkt er at forskeren vurderer sin rolle i forhold til intervjupersonene. Blir man utbytter, reformator, forsvarer eller en venn i intervjusituasjonen? Den tredje siden fokuserer på forskerens uavhengighet både økonomisk eller gjennom nære forbindelser. Jeg har bestrebet meg på å jobbe med hele intervjuprosessen fram mot det empirisk materiale gjennom å bruke etiske vurderinger, gjennom å forsøke å validere underveis i de syv stadiene slik at jeg har oppnådd å skaffe tilveie verdifull kunnskap. Jeg kjente ingen av intervjupersonene fra før, med unntak av min prøveintervjuperson, og jeg opplevde situasjonen med å lytte så krevende at jeg hovedfokuserte på det. Jeg har vært uavhengig hele tiden underveis i prosessen. Problemstillingen ble utviklet som en prosess underveis i studiet, påvirket både av min egen læring og av innspill fra lærerne ved studiet. Min forforståelse kan ha virket inn på hvordan jeg har fortolket dataene, og dette har jeg redegjort for i avsnitt 4.8.1 og 4.8.3, om hermeneutikk og dobbel hermeneutikk.

4.10 Vitenskapelig kvalitet; Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

All vitenskapelig datainnsamling må vurdere kvaliteten på datamaterialet. Når det gjelder samfunnsvitenskapelige data, så sier Grønmo(2004) at kvaliteten her må sees i forhold til hva datamaterialet skal brukes til, og hensikten er å belyse bestemte problemstillinger (Grønmo 2004 :217). Han fortsetter med å liste opp de viktigste forutsetningene for en god belysning av problemstillingen. Den første forutsetningen er sannhetsforpliktelse, som betyr at både datainnsamlingen og datamaterialet blir godt beskrevet og derigjennom så godt som mulig representerer faktiske forhold og reflekterer sann informasjon. Den andre forutsetningen er at datainnsamlingen må bygge på vitenskapelig prinsipper for logikk og språkbruk. Den tredje er at utvelgingen av enheter må gjennomføres på en forsvarlig måte. Det samme må være gjennomført i utvelgingen av informasjonstyper. Den siste forutsetningen er at gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte.

Når det gjelder kvalitative studier, så har det vært mange kritiske røster som påpeker at det er vanskelig å reliabilisere og validere datamaterialet. Dette vil også gjelde kravet om at analysen skal gi kunnskap som er generaliserbar. Kvale (2006) lister opp ti vanlige reaksjoner på hva kvalitative intervju ikke er: vitenskapelig, objektiv, troverdig, reliabel, intersubjektivt, en vitenskapelig metode, vitenskapelig hypotesetestende, kvantitativt, generaliserbart og til slutt valid. Alle disse motforestillingene argumenterer han imot, og den gjennomgående tråden i argumentasjonen er knyttet til at kvalitativ metode ikke kan argumenteres imot gjennom å bare bruke kvantitative måter å tenke på. Et viktig argument er at det ikke finnes noen enkel, autoritativ definisjon av vitenskap. Det bestemmes i dialoger i det vitenskapelige samfunn (Kvale 2006:205). At kravet om objektivitet forstått som at en ved å gjenta undersøkelsen skal kunne oppnå den samme kunnskapen blir også for enkelt innenfor kvalitative studier. Dersom objektivitet betyr noe som er upartisk, noe som er intersubjektivt og noe som avspeiler det objektet en undersøker, så kan intervjumetoden være objektiv fordi når intervjuobjektet befinner seg innenfor en språklig og mellommenneskelig fremforhandlet sosial verden, så blir intervjuet godt egnet til å innhente objektiv kunnskap om den sosiale verden (Kvale 2006:206). At intervjureultatet ikke er reliabelt på grunn av ledende spørsmål er ifølge Kvale (2006) heller ikke et argument som kan undergrave kvalitative undersøkelser, fordi det som er interessant er om spørsmålene leder i viktige retninger som kan gi ny og betydelige kunnskaper om problemstillingen (Kvale 2006:207). Den kvantitative

undersøkelsens krav om intersubjektivitet er heller ikke imøtegått av Kvale (2006), og han understreker at dersom en klargjør perspektivene som brukes på en intervjuetekst, så vil ulike tolkninger tvert imot være en styrke (Kvale 2006:207). At intervjuet er personavhengig bekymrer ikke Kvale (2006). Han understreker tvert imot intervjuerens betydning som instrument for å innhente kunnskaper, og fremhever heller dennes håndverksmessige dyktighet, empati og kunnskap (Kvale 2006:208). Kvalitative eksplorerende undersøkelser er en av den kvalitative forskningens store styrker. En forskning behøver ikke være hypotesetestende, men tvert imot utforskende og kan gi nyanserte beskrivelser av fenomener som studeres (Kvale 2006:208). Manglende generaliserbarhet på grunn av for få intervjupersoner blir av Kvale (2006:209) møtt med spørsmålet om hvorfor vi legger så stor vekt på generaliserbarhet, og ikke heller betoner kontekstualisert og heterogen kunnskap. Den siste motforestillingen påpeker at intervjuing ikke er en valid, gyldig metode fordi den baserer seg på subjektive inntrykk. Også her er Kvale (2006) klar i sin vurdering av kritikken, og vil se bort fra kunnskap som en objektiv realitet, men heller som en sosial virkelighetskonstruksjon, fordi da blir forskerens fokus samhandling med den sosiale verden, og validering blir kommunikasjon med og handling i den sosiale verden (Kvale 2006:210).

Kvalitative intervju kan dermed være en god metode for å oppnå vitenskapelig sett ny og viktig kunnskap om mennesker i en sosial sammenheng. Samtidig er det viktig å vise til en kvalitetssikring av hele undersøkelsen fra begynnelse til rapporten. I Kvales (2006) syv stadier i intervjuundersøkelser er punkt seks verifisering, altså generaliserbarhet, reliabilitet og validitet (Kvale:47). Disse begrepene blir brukt til å drøfte kvaliteten i datamaterialet, og blir av Kvale (2006) beskrevet som ”den hellige, vitenskapelige treenighet”(Kvale 2006:158). Denne drøftingen må imidlertid belyses gjennom den kvalitative måten som Kvale (2006) understreker, og som jeg nylig redegjorde for. Samtidig ønsker han at en utvider valideringen til å fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene i studiet, ikke bare som en inspeksjon ved slutten (Kvale 2006:164).

4.10.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo 2004:220). En slik pålitelighet kan måles ved å se i hvor stor grad vi får de samme data ved bruk av samme

undersøkelsesopplegg. Høy reliabilitet får vi når datamaterialet i liten grad varierer på grunn av metodologiske forhold, og at variasjonene i datamaterialet reflekterer forskjeller mellom analyseenhetene. Kvale (2006) peker på at reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, og at dette er et viktig spørsmål knyttet til både intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet. Et intervju er en personlig situasjon, og en samtalsituasjon vil aldri kunne bli identiske. Derfor vil reliabiliteten ofte være vanskelig å vurdere, og selv om det er ønskelig med høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet, så advarer Kvale (2006) mot å tilstrebe seg denne høye reliabiliteten fordi det kan motvirke kreativ tenking og variasjon (Kvale 2006:164). I en intervjusituasjon vil viktige spørsmål kunne bli besvart på mange forskjellige måter, og derfor kan reliabilitetskravet virke hemmende i forhold til den kunnskapen en er ute etter å skaffe tilveie.

4.10.2 Validitet

Validitet handler om datamateriellets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses, i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i en bestemt studie (Grønmo 2004:221). Kvale (2006) understreker at valideringsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale 2006:164). Vi skiller mellom tre hovedtyper validitet; validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Kvale 2006:168). Den håndverksmessige kvaliteten er her det viktige fokuspunktet. Hva har forskeren produsert tidligere, og er den forskningsmessige integriteten av god håndverksmessig karakter? Den andre typen er kommunikativ validitet. Her er den dialogorienterte forskeren i fokus. Det å komme i dialog med andre forskere om egne forskningsresultater for å overprøve egen kunnskap. Den pragmatiske validiteten er som ordet viser til en praktisk, handlingsorientert konsekvens av kunnskapen. Det handler om å gjøre kunnskapen sann slik at en kan handle.

4.10.3 Generaliserbarhet

Kravet om generaliserbarhet har ifølge Kvale (2006) veid tungt innen samfunnsvitenskapen. Dette har blitt knyttet til at generalisering skal baseres på et stort antall personer. Argumentasjon som forsvarer kvalitative intervjumetoder har jeg redegjort for i punkt 4.

4.11 *Denne studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet*

Underveis i min redegjørelse for valg av forskningsdesign og metode har jeg beskrevet hvordan jeg har forsøkt å kvalitetssikre forskningsprosjektet mitt, og således behandlet spørsmål om både reliabilitet og validitet. Derfor vil denne delen delvis omhandle element jeg tidligere har vært innom, men hovedhensikten her er å oppsummere rapporten sett fra et metodesynspunkt

4.11.1 *Hvor pålitelig?*

Alle forskere må stille spørsmålet om hvor pålitelig undersøkelsen er, og vurderingen av reliabiliteten må foregå hele tiden underveis i prosjektet. Når det gjelder spørsmål om sannhetsforpliktelse og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk, så viser jeg til mine tidligere beskrivelser av hvordan jeg gikk frem for å skaffe tilveie datamaterialet mitt og forarbeidet som var gjort.

Intervjuerens betydning i forskningsintervjuet er vesentlig, og Kvale (2006) mener derfor at intervjuerens innflytelse bør vurderes nøye. Dette går på at forskeren har sin forforståelse eller et bevisst subjektivt perspektiv, og det går på bruk av ledende spørsmål, som brukt riktig kan være med på å belyse sider og hente frem nye dimensjoner. Motsatt, en ikke erkjent partiskhet kan føre til ugyldiggjøring av resultatet (Kvale 2006:206). Jeg har under avsnittet om forforståelse i et hermeneutisk perspektiv vist til min forforståelse av problemstillingen, og at dette kan ha virket forstyrrende inn både under selve intervjufasen og i analysen etterpå. Samtidig forsøkte jeg teknikken med å stille ledende spørsmål til å klargjøre hva informantene mente underveis i intervjuet. Dette for å sikre meg at det var informantenes stemme som kom fram. Dette var mine første intervju, og jeg ser i ettertid at jeg kunne vært enda mer aktiv på å reformulere svarene i form av bekreftende spørsmål for å sikre høy pålitelighet under selve intervjusituasjonen.

Pålitelighet ved transkribering er også en viktig del av forskningsprosessen. Kvale (2006) viser flere eksempler på at det er nesten umulig at to forskjellige transkriberere transkriberer helt likt fordi forskjellige lesere finner forskjellige meninger. I tillegg velger en kanskje forskjellige stiler, noen ordrett, andre en mer sammenhengende, skriftlig stil. Så allerede her

vil kravet om intersubjektiv reliabilitet være vanskelig å nå. Mine valg under transkripsjonsstadiet har jeg redegjort for tidligere. I tillegg vil min forforståelse kunne virke inn på min fortolkning av og min bearbeidelse av materialet. Hvordan jeg har gått frem i analysen av materialet viser jeg til i avsnitt 4.7.2. En kontroll av analysen blir gjort gjennom kategoriseringen av personenes svar.

4.11.2 Hvor gyldig?

Et av de aller viktigste spørsmålene er i hvor stor grad mitt innsamlede materiale kan belyse problemstillingen min. Jeg har vært på leting etter å finne erfaringer om holdninger om god og effektiv ledelse i lederteam og hvordan distribuering av ledelse kan bidra til å utvikle lærende organisasjoner. Intervjuguiden var bygd opp rundt to hovedspørsmål, distribuering innad i lederteamet og hvordan dette kommer til uttrykk i selve organisasjonen.

Intervjuguiden fungerte etter intensjonen min, og jeg mener at mine innsamlede data kan brukes til å forstå mer av det jeg spurte om i problemstillingen min. Samtidig har denne prosessen bidratt til at jeg i mine refleksjoner i etterkant kanskje ville ha vært mer konkret i spørsmålene mine, og at fortolkningen av materialet mitt kunne vært gjort med mindre fokus på dobbel hermeneutikk som forståelsesramme. Jeg vil allikevel understreke at denne refleksjonen ikke kunne komme før i etterkant av prosjektet mitt, og jeg konkluderer derfor dette med at jeg har vært i en kraftig læringsprosess under arbeidet med denne oppgaven.

4.11.3 Generaliserbar?

Jeg har tidligere pekt på at kvalitative studier blir ofte betraktet som lite egnet til å ha generell gyldighet. Jeg har intervjuet lederteam ved noen få skoler, og det er klart at hvis utvalget mitt hadde vært et annet, så kunne jeg kanskje ha pekt på andre funn enn jeg har gjort i dette studiet. Mine funn her heller ikke representativ tyngde, og derfor kan det stilles store spørsmål om studiens generaliserbarhet. Samtidig kan min undersøkelse sett sammen med andre studier om samme tema kanskje bidra til økt forståelse av hvilke ledermekanismer som fungerer bra i en lærende organisasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i skolelederens hverdag og spurt om ledelseshandlinger de synes fungerer, og koblet til min forforståelse både som lærer og skoleleder, så vurderer jeg informasjonen som relevant og gjenkjennelig for andre skoler.

Kapittel 5 Presentasjon av empiri

”Vi er flere som tenker tanker sammen”

Formålet med denne studien er å forsøke å finne ut mer om faktorer som kan gjøre et lederteam effektivt både innad i teamet og i forhold til resten av personalet og slik utvikle en lærende organisasjon. I min analyse av intervjuene mine har jeg valgt å kategorisere informasjonen i to hovedområder: 1: Hvordan ledelse innad i et lederteam blir distribuert slik at det kan fungere effektivt, og 2: Hvordan kan et lederteam bidra til å distribuere ledelse i hele organisasjonen slik at det kan føre til læring og endring. Innbakt i disse to hovedkategoriene har jeg forsøkt å sortere hva som bidrar positivt for lederteamet, og hva som bidrar negativt for å utvikle et velfungerende lederteam, men har og valgt å oppsummere hemmende faktorer til slutt i de to delkapitlene. Dette kapitlets hovedintensjon er å presentere data, og kobling mellom funn og teori vil komme i drøftingsdelen, i kap. 6.

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg å ikke bruke teoretiske begrep som jeg ikke kunne forvente at intervjuobjektene ville kunne definere nøyaktig. Jeg har ikke brukt begrep knyttet til distribuert ledelsesteori, og heller ikke lærende organisasjon. Min oppgave har vært å gjennom intervjuguiden finne ut hvordan skoleledere tenker om det å lede en skole og hvilke erfaringer de har gjort seg når de opplever å mestre ledelsesoppgaven. Jeg har valgt å presentere en samlet fremstilling av empirien min i to hovedkategorier. Den første hovedkategorien er hva skoleledere sier om det å være en del av et lederteam og hvordan de tenker for å utvikle teamet til å bli effektivt og godt. Den andre hovedkategorien inneholder det skoleledere sier om lederteamets arbeid i forhold til resten av personalet, hva de tenker og gjør for å skape en god og lærende skole.

Når jeg har valgt å la informantene sine stemmer komme fram, har jeg skrevet I bak utsagnet, som betyr informant, og et tall. Denne nummereringen av intervjupersonene er valgt helt tilfeldig, men har vært brukt slik i min analyse.

5.1 Hva synes skoleledere om å arbeide i lederteam?

Å være leder i relativt store skoler er en kompleks oppgave som er svært krevende og forutsetter omfattende kompetanse på mange områder. Alle mine informanter uttrykte at det å arbeide i lederteam opplevdes som en viktig forutsetning for å kunne fungere godt som ledere på deres arbeidsplass, og alle virket tilfredse med den situasjonen de var i. Det var ingen informanter som på noe tidspunkt uttrykte ønsker om å være færre i lederteamet fordi det da ville være lettere å fungere som leder, at en fikk mer makt til å gjennomføre oppgaver. Tvert imot var mitt generelle inntrykk at alle var fornøyde med å være en del av et større team fordi det ga mer trygghet i utøvelsen av lederskapet, det å være flere om oppgavene. ”Mens lederteamet, da tenker jeg at der er det ikke bare konkret problemløsning, men at en også jobber med de lange linjene, og at en har veldig fokus på organisasjonen” (Informant 4). ”Lederteamet handler mer om å finne sterke og svake sider og så diskutere seg fram til et fellesskap, felles meninger og måte å jobbe på. Der utnytter du det beste i alle sammen, slik at du kan snakke med en stemme utad” (I 3). Alle informantene uttrykte at det å arbeide i et slikt team forutsetter en god intern prosess der lederne i teamet tillater at det brukes tid på å bli kjent med hverandre, med å finne sine svake og sterke sider, og at man blir trygge på hverandre.

Men det er ikke bare de enkelte medlemmene i lederteamet som vil nyte godt av å arbeide som team. Dette kan virke positivt på hele organisasjonen også:

”Ja, på en måte kan en se det sånn at alle biter er like viktige i en kjede, men jeg tror både lederteamet trenger hverandre internt, men at det også er veldig viktig for organisasjonen at lederteamet klarer å være samlet. At en samler seg om noe. Det handler om å ha en tydelig ledelse, for hvis en ikke får diskutert ting, vite hva en går for samlet, så blir det vanskelig for organisasjonen å forholde seg til” (I 4).

5.1.1 Forholdet mellom de enkelte medlemmene av lederteamet

Det formelle forholdet mellom lederne ved de skolene jeg besøkte er tradisjonelt bygd rundt prinsippet om rektor som den øverste formelle lederen som gjør beslutningene, og inspektørene som mer iverksettende bidragsyttere. Alle informantene mine uttrykte at en slik formell organisering ikke var til hinder for utvikling av et godt og velfungerende lederteam.

Det som kom fram som viktige poeng her er hvordan en definerer forholdet seg imellom i teamet og hvordan prosessen innad i lederteamet fungerer. ”Nå er det rektor, all kommunikasjon går til rektor, rektor er enhetsleder, og vi andre....vi... men det er klart at innad her på skolen, så jobber vi som et team....Med de politiske signalene er helt klare på at det er rektor som har ansvar”(I 5).

Mine informanter uttrykte at det blir nærmest en slags todeling av lederteamet sin måte å arbeide på. Den viktige delen er hvordan forholdet mellom lederne er innad i teamet og under prosess, mens den andre delen, som er mer en formell del der skolens beslutninger formelt blir presentert gjennom rektor, oppfattes mindre viktig. ” Likeverdige i teamet, vi er like gode alle sammen. Det er det som er bra med team” (I 3). ”Vi er tre likeverdige partnere når vi sitter i møte, absolutt likeverdige”(I 5). Informantene understreker at en slik måte å tenke på er vesentlig for å utvikle et godt lederteam, og hvis en ikke hadde et likeverdig forhold internt i ledergruppa, så: ” ..da får en ikke ut potensialet av å være flere....fordi en person tenker mindre enn to eller tre....blir en helt annen dynamikk når det er flere som kan kjøre ut det samme, som kan stå for det samme” (I 1).

De fleste av informantene understreket at det å utvikle en god ledergruppe krever tid og vilje blant medlemmene i gruppen. En av informantene viste til at ledergruppen ved den skolen har tatt i bruk et verktøy som skal bidra til å utvikle god dialog mellom medlemmene. ”Åpenhet og informasjon...får felles begrepsapparat, referanseramme og felles metodikk. Viktig, over tid” (I 4). En slik måte å arbeide på kan bidra til å utvikle det som ønskes av flere av informantene, det å utvikle seg til en felles enhet.

”finne sterke og svake sider, utfylle hverandre. Bli en enhet. Utvikle lederfellesskap. Vi har våre styrker, og at det på den måten vil avleire seg en avklaring av hvem som tar på seg hvilke oppgaver. Sånn blir det en enhet. Jobbe sammen....slik at vi klarer å angripe sakene fra hver vår kant men samtidig lage en enhet av det”(I 2).

Flere av informantene peker på at informasjon og åpenhet er viktige faktorer som er forutsetninger for et godt lederteam med reel distribuering av ledelsesoppgaver. ”Åpen kanal, og en åpen linje som gjør at alle er orientert om hva alle gjør...”(I 6).”Informere hverandre” (I 5). Det aller viktigste er kanskje som en sa: ”Vi er flere som tenker tanker sammen”.

Likeverdighet, dialog, kommunikasjon, lojalitet og felles beslutninger kan altså stå som noen av stikkordene som mine informanter karakteriserer som en av forutsetningene for å utvikle et godt og velfungerende lederteam. Men innledningsvis i dette avsnittet pekte jeg på at rektor er den formelle lederen ved alle mine informant skoler. Og til tross for at informantene opplever likeverdighet som god praksis internt i ledergruppa, så ble det understreket en erkjennelse av at rektor var den øverste lederen med det største ansvaret, og at rektor var den som hadde mest makt i gruppen. ”Rektor har hovedansvaret...formalansvaret, mens reelt er en avhengig av på en så stor skole, at en delegerer oppgaver”(I 6). ”Rektor må ha aksept for at da skjærer rektor gjennom”(I 6). Samtidig ble det påpekt at i praksis skjedde ikke det ikke slik, men at dette prinsippet er viktig å ha som basis for vår forståelse av organisasjonens formelle oppbygging. Men det å være rektor og beslutningstaker alene er også noe som kan bidra til å skape stressituasjoner, fordi vi vet at psykologisk sett liker de fleste av oss å være sammen om å ta beslutninger og å gjennomføre de. Denne rektoren uttrykte en slik oppfatning: ”Andre har forventninger til meg. Rektor bestemmer, men samtidig er vi treenighet. Vil at vi skal være det. Jeg liker at vi skal bli enige og sånn gjør vi det”(I 3).

Oppfattelsen av og erfaringene med forholdet mellom de enkelte medlemmene av lederteamet synes altså å forstås som at det må være likeverdig for at lederteamet skal kunne fungere godt. Et likeverdig forhold innad i teamet vil innebære en forståelse av at de ulike oppgavene er like viktige for at skolen som helhet skal kunne fungere på en god måte, og implisitt i dette ligger en forståelse av at ledelsesansvaret blir distribuert i teamet. ” At en kan få stå frem som leder innad i lederteamet og utad blant personalet”(I 1).

Dersom forholdet mellom lederne innad i teamet ikke bærer preg av likeverdighet, så kan dette påvirke balansen og opplevelsen av at teamet ikke fungerer sånn som en tenker er bra for skolen. Tradisjonelt sett kan kjønnsroller påvirke forventninger om hvilke oppgaver en har, eller så kan en for sterk og dominerende rektorrolle føre til at andre ikke får komme til i rollen som leder, men kun som tilrettelegger. En av mine informanter uttrykte at ved deres skole var det behov for redefinering av rollene innad i teamet fordi den ene av lederne ikke hadde hatt et reelt lederansvar men hadde mer hatt en oppgave som gikk på praktisk tilretteleggelse med inventar ved skolen, ordne gardiner osv. Denne rollen ønsket hun å endre gjennom å utvikle teamet sammen som et team med felles ansvar for hele skolens virksomhet.

5.1.2 Hvordan fordeles oppgavene innad i teamet?

Det kan synes som at en vanlig tradisjon i skoler som har lederteam er at man har en eller annen form for fordeling av oppgaver i lederteamet. Av mine tre informantskoler hadde en skole tydelig og klar oppgavefordeling, de to andre hadde også i utgangspunktet en fordeling av oppgaver, men opplevde i noen tilfeller at en slik fordeling kunne flyte over i hverandre sine oppgaver. Oppdelingen i oppgaver er ofte knyttet til at en person har ansvaret for hus og materiell, en annen kan ha som hovedoppgave timeplan, etterutdanning og annen oppfølging av personalet. Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver er ofte knyttet til en av lederne også. En tydelig holdning til hvorfor en har denne type fordeling av oppgaver er ofte fordi en tenker at lederteamet blir mer effektivt da.

”Det er såpass mye å sette seg inn i at, jeg tenker det tar tid før du er inne i alt avtaleverk, alt reglement, alle lover du skal forholde deg til at det krever at en får konsentrasjon om et felt.....og at det derfor bør være en som har ansvaret for et felt over tid. Og i forhold til økonomi og bygg så er det mye å forholde seg til, og det kreves en type spisskompetanse og systemkjennskap.....Så disse forholdene mener jeg er avgjørende for at hovedansvar bør ligge over tid” (I 4).

I tillegg kan det virke som en trygghet å vite hva som er ens oppgaver, og derfor forvente at andre ikke blander seg for mye inn i hva som blir opplevd å tilhøre noen annens område. ”For samtidig også gi hverandre frihet til å jobbe på de feltene man har, slik at vi har utfordring i jobben vår..... For jeg vil gjerne, og det gjør jeg, jobbe selvstendig med tingene jeg har på mitt bord, men ikke uavhengig av de andre”(I 6). En klar arbeidsfordeling kan altså både gi en trygghet i forhold til forutsigbarhet i arbeidssituasjonen til den enkelte leder, samtidig som at en ønsker en relativt stor grad av frihet til å fungere som leder og kunne ta beslutninger om saker som ligger på den enkelte leders bord.

Så på den ene siden kan det virke som fornuftig å fordele arbeidsoppgaver i et team fordi det gir både en form for frihet og ansvar for oppgaver samtidig som det oppleves å være effektivt, at store hovedoppgaver med høy grad av kompleksitet er knyttet til spisskompetanse. Samtidig erfarte jeg at underveis i intervjuene, og når noen av informantene begynte å reflektere over intensjonen og konsekvensen av en slik fast fordeling, så kom også tanker om

at en slik fast fordeling kunne virke hemmende på det gode dynamiske samspillet en ønsker et lederteam skal ha. ”Det kan plutselig bli at vi blir spesialister, så glemmer vi at de andre holder på med noe annet. Bør bytte på oppgaver underveis, at vi ikke får alt for tydelige roller, da blir vi ikke team lenger(I 3)”.

” Men det vi tjener på å ikke ha ting så klart,...vi har satt opp en liste og egentlig fordelt det, men så blir det ikke sånn allikevel,.. men vi tjener på det.... Når vi diskuterer en ting, at vi ikke har en så klar fordeling på alt, så får vi bryna oss på hverandre, kanskje på en annen måte enn om en hadde helt hver sine oppgaver” (I 1).

Arbeidsfordeling gir ansvar og tillit, men det kan virke som at en slik fordeling må være relativt løselig og ikke uforanderlig og faststivnet. ” ...hvis du bare utnytter det potensialet som ligger i at det finnes et lederteam, og at en ikke bare fordeler oppgavene”(I 1).

5.1.3 Hva opplever de virker effektivt?

Når en har en relativt klar arbeidsfordeling, kan det virke som at de fleste informantene opplever at dette er et effektivitetskriterium. ” Jeg synes en må reindyrke hovedansvarsområdene sånn at en har fullmakter sånn at en kan handle effektivt”(I 4). Dette effektivitetskriteriet var det flere som pekte på :” Sånn at ikkje alle jobber med alt. For da blir det for det første veldig ineffektivt, for det andre så vil det da være at det kolliderer, en gir en beskjed, en annen en annen beskjed...”(I 6). Uten en slik arbeidsdeling kan arbeidsdagen og arbeidet i lederteamet oppleves som problematisk fordi en ikke vet hvem som skal ta fatt i oppgavene som dukker opp. Samtidig kan en slik arbeidsfordeling oppleves som at en kanskje får gjort oppgavene, men at den delen av skoleledelsens oppgaver som de fleste antagelig mener er den aller viktigste delen kan komme til å lide:

”Den overskrifta her, i problemstillinga di, det med effektive lederteam, så ville nok veldig mange synes vi er lite effektive. Fordi vi fortsatt har til dels en uklar fordeling av oppgaver oss imellom. Vi går mye over i hverandre og bruker sikkert veldig mye ekstra tid på det. Sånn at effektivt, sånn som det til vanlig blir forstått, så er vi kanskje ikke spesielt effektive” (I 1). Intervjuer: ” Kordan vil det til vanlig bli forstått å være effektiv?” (I 1): ”Å få ting unna!”.

Selve begrepet effektivitet kan oppfattes svært forskjellig. I teorikapittelet viste jeg til forskjellen mellom begrepene effektivitet og effisiens. Mitt inntrykk er at vanligvis har de fleste en oppfatning av at effektivitet er som informant 1 så klart uttrykker det, at en ved å være effektiv får ”ting unna”. Samtidig vet alle erfarne skolefolk at en svært viktig del av arbeidet vårt er langsiktig og tålmodig arbeid som også kan være vanskelig å måle. Denne kontrasten mellom den daglige travle aktiviteten og det langsiktige arbeidet for å oppnå organisasjonens mål er derfor en av mange utfordringer lederteam ved skoler erfarer. Når informant 1 uttrykker at det å få ting unna er det som folk flest oppfatter som effektivt, så understreker hun at til tross for at mange kan synes deres team er lite effektivt, så arbeider de fortsatt på denne ueffektive måten. Implisitt i dette utsagnet tolker jeg det da slik at det å være ”lite effektiv” erfares er viktigere enn å ”få ting unna”, og på sikt kan bety at man er effektiv, men på en annen måte. Dette gir et mye mer komplekst bilde enn å bare måle hvor mange ting en får unna i løpet av en travel dag.

” ...men det vi tjener på det, som kan være å være effektiv da, det er jo at vi jobber litt med våre egne holdninger til ting, selv om vi ikke setter ord på det, sånn verdisyn og sånn, så er det på en måte det, når vi diskuterer en ting, at vi ikke har en så klar fordeling på alt, så får vi bryna oss på hverandre, kanskje på en annen måte enn om en hadde helt hver sine oppgaver. Og kanskje er det effektivt, egentlig, i forhold til på en måte, det å endre ting, det å drive skoleutvikling, det som er viktig. Hvis det virkelig er sant det som man nå sier at det med å ha felles verdigrunnlag, en felles visjon som fører til endringer, så er det kanskje effektivt allikevel” (I 1).

Skoleutvikling innebærer å jobbe med holdninger, få tenkt ting høyt sammen med andre, få mulighet til å prøve ut ideer som skal vurderes sammen med andre. Å skape en felles visjon som skolen står samlet om vil kreve en annen tilnærming enn det å fordele oppgaver. En annen tilnærming, men på sikt kanskje effektivt lederarbeid i en lærende organisasjon.

5.1.4 Lojalitet i lederteamet

Det å tilhøre et lederteam innebærer ikke bare rettigheter i form av at man kan utøve makt. Like viktig kan det synes som at informantene har fokus på sine forpliktelser og ansvar som

medlemmer av teamet. Alle uttrykte at det er viktig å kunne være uenige og slik sett få gode diskusjoner innad i teamet, men at utad sett må alle fremstå som en enhet og enige. ”...uenig i prosess, men lojal utad for kvalitetssikring og for å få til gjennomføring, hindre maktkamp”(I 4). En annen informant uttrykte det slik:

” Vi har utviklet en god kjemi som gjør at vi erja, at vi får diskutert tingene på en grei måte. Da går vi ikke ut og spiller på gode kolleger og personalet for å få våre ting igjennom...vi er lojale på beslutningerdet er viktig at ledelsen står sammen så ikke grupperinger prøver å få sine ting gjennom”(I 5).

Samtidig var det en klar erkjennelse av at diskusjoner er viktig lederteamarbeid:

”Det er klart at det er ønskelig å komme frem til en felles konklusjon, men det trenger ikke bety at man i utgangspunktet er enig før man begynner å diskutere, tvert imot, så synes jeg at vi er tre voksne, erfarne skoleledere, som i fellesskap diskuterer problemstillinger, fra forskjellige bakgrunner, og så diskuterer vi oss frem til løsninger. Det er bare en styrke det”(I 6).

Dette kan oppfattes som at når beslutninger er tatt, enig eller ikke enig i lederteamet, så er det en forståelse blant medlemmene i teamet om at en ikke trekker fram sin eventuelle uenighet for personalet. Dersom en eller flere av lederne uttrykker slik mistillit til beslutninger, så kan det virke på en slik måte at personalgruppen kan bli splittet og at gjennomføringen av tiltakene blir redusert, i verste fall ikke gjennomført. Dette vil hindre ledelsen ved skolen i sin rolleutøvelse og vil dermed igjen falle tilbake på de enkelte medlemmene av lederteamet. Dermed blir det som en av informantene så klart uttrykker det, svært viktig : ” –tydelig ledelse som samler seg om noe”(I 4). I tillegg kan det være slik at:” ...det blir en helt annen dynamikk når det er flere som kan kjøre ut det samme, som kan stå for det samme”(I 1).

5.1.5 Hvilke oppgaver opplever en er viktig å arbeide med i teamet?

De fleste av informantene uttrykte at det er vanskelig å si at noe ikke er viktig å arbeide med i teamet, men at en må velge vekk noe dersom en skal få gjort noe annet som kan oppleves som

enda viktigere (I 6, I 3). Dette kan tolkes som en erkjennelse av at dersom en ikke velger vekk noe, så får en ikke gjort det som en egentlig bør konsentrere seg om. De fleste lederne ga uttrykk for at oppgavene kan deles i to; den ene handler om å praktisk tilrettelegge og den andre hoveddelen er planlegging av strategi og mål

Den daglige driften, praktisk tilretteleggelse, oppleves altså som en viktig oppgave for lederteamet. Ved den ene av skolene jeg besøkte hadde skolen grunnet nyansettelse og sykdom i lederteamet blitt forsinket med planlegging av neste skoleår, og merket sterkt at når den praktiske delen av oppgavene ikke var ferdig, så førte det til mye frustrasjoner og ”brannslukking”(I 4) langt utover høsten. Så denne delen er en svært viktig forutsetning for å gjøre det den andre hovedoppgaven som lederne opplever som viktig, det å arbeide med planer og utviklingsarbeid ved skolen.

”Men samtidig synes jeg det er vesentlig at lederteamet også jobber kontinuerlig med planer, altså årsplanen, årshjulet, men det blir nå sånn mønster.....men også at man har en utviklingsplan som går over lengre tid, som kompetanseoppbygging, ...og en plan over hvilke prioriteringer vi skal gjøre, selvfølgelig må noen av tingene jeg sier skje i samarbeid med organer som skal ha dette, ...tillitsvalgte, verneombud, foreldre, spespedteam og rådgivere.....men lederteamet skal være en enhet i forhold til disse organene”(I 6).

Det kan virke som at denne hovedtodelingen av oppgaver blir vektet likt når det gjelder selve utførelsen, fordi erkjennelsen av at når den praktiske tilretteleggingen ikke fungerer, så stopper alt det andre opp også, og man opplever at andre ting ikke virker. ”... må ha strukturen og organiseringa, og så kan du jobbe med det kreative....så det er et fundament tenker jeg”(I 4).

Men hva sier informantene er viktige oppgaver å arbeide med internt i teamet? Et viktig område er å fokusere på å utvikle seg til en enhet og en erkjennelse av at det blir man ikke av seg selv, men det må arbeides for å oppnå ønsket resultat her.

”Hos oss er vi med på et utviklingsarbeid der vi tar i bruk et kommunikasjonsverktøy som heter ”Dialog”. Med en ekstern

konsulent...så jobber en for å utvikle kommunikasjon og samspill, altså bygge opp relasjonsdelen....Da får vi altså et felles begrepsapparat, felles referanseramme og på en måte en felles metodikk for å ta opp ting. Viktig. Jeg har tro på det, og jeg tror at når man jobber med kommunikasjon og samspill, du må holde på over tid.”(I 4).

Det å erkjenne at en må arbeide med seg selv og sammen i gruppa for å utvikle seg som et lederfellesskap med felles referanserammer ser ut til å være en viktig oppgave å fokusere på. Ved denne skolen har man tatt i bruk eksterne krefter, ved den andre skolen valgte teamet å reise bort sammen for å lære og for å bli bedre kjent og utvikle fellesskap.

”Å finne hverandres sterke og svake sider. Hvordan vi kan utfylle hverandre. Vi er sannsynligvis i den fasen og vi har nok slettes ikke funnet veien. Det jeg tenker er at vi må jobbe for å bli en enhet. Og da tror jeg at vi må vekk fra skolen, og at vi må lage rom for, situasjon for at vi kan være sammen i en annen setting, men der vi tenker skolen vår”(I 2).

Det å utvikle en felles forståelse av hverandre og å bli godt kjent virker som en vesentlig forutsetning for utvikling av et godt og velfungerende lederteam. ”Veldig mye av diskusjonene vi har hatt...da synes vi det er moro å snakke med hverandre....Sånn at veldig ofte så er det ikke ting som går rett inn i organisasjonen vi snakker om....men mer pedagogikk eller sånn, det som er i media eller”(I 1).

5.1.6 Hva hindrer lederteamet i å utvikle seg?

Element som kan trekke i negativ retning for lederteamet har jeg vist til i delpunktene underveis i min redegjørelse. Derfor kan noe av det jeg trekker inn her ha vært delvis berørt tidligere, samtidig kan en sortering av negative erfaringer være ryddig og gjøre det lettere å oppsummere viktige funn. Derfor vil jeg her presentere noe av det som informantene trekte frem som hinder for en god utvikling av teamet.

Et viktig fokusområde er roller og rollefordeling i teamet. Som jeg viste til i punkt 5.1.1 om rollefordeling, så understreket alle hvor viktig det var å være likestilte i teamet. Dersom en eller flere i teamet opplever at de ikke er like viktige i diskusjoner og samtaler om strategi for

skolen, så vil dette kunne føre til en negativ utvikling for teamet. Dersom en eller flere opplever at deres oppgaver er underordnet i forhold til andre og mer viktige områder, så blir det signalisert at en omfordeling av rollene må til. ”Vært sånn som har ordnet gardiner”(I 2) . Hvis en ikke tar beslutninger sammen fordi det egentlig er bare en som har reell makt i teamet, så vil ikke lederteamtanken blomstre.

Jeg viste også til at mange opplevde det å ha faste oppgaver førte til effektivitet. Samtidig med dette kom dilemmaet om at ved for tydelig ansvarsfordeling, så ville det kunne føre til en redusering av opplevelsen av lederteamet som team. ”Bør bytte på oppgaver underveis, at vi ikke får alt for tydelige roller, da blir vi ikke team lenger”(I 3).

Ved ulik vekting av forholdet mellom rektor og inspektører er også et punkt som kan trekke i negativ retning. ”Vært på besøk på skoler for eksempel der rektor står fram og sier **jeg...** og **min** skole og sånn og der inspektørene på en måte ikke har noen plass.....viskelærkonge” (I 1). ”Hvis man hele tiden bare føler at man er bundet og en sånn kontorfullmektig, så vil meningen med skoleledelse forsvinne. ...vil være selvstendig, men ikke uavhengig”(I 6).

Disse sitatene reflekterer de viktigste hindringene informantene vil trekke frem når de snakker om hva som hindrer et godt lederteam å fungere etter intensjonen slik de oppfatter dette. Uklare roller og ansvar er et viktig element, det at en ikke utvikler fellesskap, men oppfatter seg som rektor og dermed den som bestemmer, at meningen med skoleledelse forsvinner fordi en ikke har fått reelle lederoppgaver selv om man tilhører et lederteam virker også hemmende for utvikling av et godt lederteam med distribuering av ledelse.

5.2 Hvordan opplever skoleledere sin oppgave i forhold til resten av personalet?

I del 5.1 har fokuset vært på lederteamet sine indre anliggender for å utvikle seg til å bli et godt lederteam. Det oppfatter jeg er å utvikle fundamentet for å få til det man egentlig skal arbeide med, å være leder i en skole med lærere, elever, foreldre og i et samfunn.

Hovedfokuset i denne delen er å prøve å forstå hva skoleledere tenker og gjør som lederteam for å fungere som gode ledere for resten av personalet, hovedsakelig lærerne ved en skole.

5.2.1 Hvordan tilrettelegger lederteamet for personalet?

Alle informantene understreket at det å tilrettelegge for personalet er en av de viktigste oppgavene lederteamet hadde. For som en informant sier: ”Det viktigste som skjer i en skole er det som skjer i klasserommet. Og jeg ser at lederjobb er å legge til rette for at det skjer god læring i klasserommet”(I 3). ”Legge til rette for personalets arbeid, altså sette personalet i stand til å undervise elevene på den beste måten”(I 6). Hvordan god læring skal skje i klasserommet kan nok defineres ulikt, men at hovedintensjonen for lederne er at elevene skal få best mulig opplæring er gjennomgående. Og da må det tilrettelegges slik at lærerne ikke bruker mye og unødig tid på det som ikke har med elevene sin opplæring å gjøre.

Strukturer og tilgjengelighet er viktige stikkord som kommer frem her. Når det gjelder strukturer, så pekes det på at en må legge opp til gode planleggingsprosesser. ” Prosessene med å involvere...at personalet er med å planlegge om våren det som skal skje til høsten” (I 4). Denne typen tilrettelegging innebærer både en strukturell organisering med timeplan, fag og timefordeling, og denne typen organisering er et ”fundament tenker jeg”(I 4), og det fører til bedre ”motivasjon og ..at de kan få jobbe i lag i grupper”(I 4). I motsatt fall, når slike strukturer og forutsigbarhet ikke var tilstede, opplevde lederne ved denne skolen så smertelig at kaos oppsto når høsten kom. Dette kaoset og frustrasjonene førte til at de kom bakpå med andre og viktigere oppgaver, og at hovedfokuset for lederteamet i en tid ble å ordne opp i uklare ting som hadde med rom, med timefordeling og timeplanen å gjøre. ”Så dette legger vi stor vekt på neste år siden vi har glippet sånn i år. Trygg og god ramme og forutsigbarhet”(I 5),

Et annet og viktig punkt flere informantene understreker som viktig er tilgjengelighet. De ønsker å være tilstede når lærerne har behov for støtte og hjelp eller bare for spørsmål. ”Jeg tror det er viktig for personalet at de føler de kan komme til oss trygt og greit, ...få et svar selv om det ikke er det svaret de kunne ønske seg”(I 5). Det å være tilgjengelig vil kanskje også innebære at de ønsker å være en støtte for personalet i ulike sammenhenger (I 2).

Alle lærere er ledere i sitt klasserom og har derfor betydelig ledererfaringer. Å planlegge og gjennomføre undervisning krever både at en har initiativ til å sette i gang og at mange lærere

utviser kreativitet i utøvelsen av læreryrket. En lærende organisasjon er en organisasjon der alle medlemmene i organisasjonen lærer, og mitt utgangspunkt for denne studien er at læring kan skje når ansvar og ledelse blir distribuert slik at alle opplever en eller annen form for tillit i yrkesutøvelsen.

5.2.2 Prosesser

Involvering i prosesser er et viktig stikkord for intervjupersonene. Det å bruke tid på å involvere lærerne til å tenke og utvikle felles mål sammen i en prosess framstår som en viktig lederoppgave. ”Prosesser med å involvere”(I 4). Dette sammen med en erkjennelse av at slike prosesser tar tid og at det er lov å feile vil være gode betingelser for en lærende utvikling der lærere både tar på seg ansvar for oppgaver og gjennomfører de. ”Det at vi sier til folk at vi ikke har dårlig tid, ..det har vi opplevd er noe som fremmer utvikling....at du fikk det ikke til, med skitt au, det gjør ingenting. Vi tar det neste gang”(I 1). Å bruke tid i forkant og som en viktig del av prosesser kan derfor føre til større aksept av å gjennomføre aktiviteter som organisasjonen har bestemt skal gjøres og at de faktisk blir gjennomført. Når ledere planlegger involvering i planarbeidet, så har alle vært med å bestemme aktivitetene, og det fører til at folk tar ansvar for gjennomføring, og kan bli situasjonsbestemte ledere. ”Fordi vi har gjort veldig lite nummer av å si at folk skal. Nesten aldri gjort det, faktisk”(I 1). Denne skolen har veldig fokus på langsiktige prosesser i personalgruppen, og dette kommer jeg tilbake til under punkt om organisering i grupper.

”For at vi kan si at ”dette står vi for” så tror jeg at kollegiet må være med, og at ting kanskje må springe ut fra hva lærerne ønsker seg. ...lærerne må få lov å kjenne at de har en frihet...” (I 2). Denne friheten kan handle om å ha en overordnet aktivitetsplan som skolen sammen har laget, men at det er de enkelte lærere som må ta på seg både ansvar for planlegging og gjennomføring av aktivitetene, og i denne prosessen må det være rom for å feile, for å ikke få det til etter intensjonene, men at en har hatt en felles visjon om at dette skal vi prøve å få til. ” ikke stresse fram noe for at vi på død og liv skal få fram resultater eller vise seg fram eller noe sånt”(I 1).

Utvikling må skje på flere nivå samtidig. ”En må kombinere ovenfra –ned med nedenfra – opp...en må klare kombinasjonen,...få tak i det som er ønska utvikling blant personalet og

kombinere med det ledelsen vil ivareta”(I 4). Da vil en lettere kunne nærme seg ”organisasjonens beste”(I 4). I tillegg ønsket denne informanten å i større grad enn før involvere foreldregruppa, og slik sett oppnå en utenfra – inn, innenfra - utprosess i tillegg. Skolen har begynt en forsiktig tilnærming innenfor faget programfag til valg (utdanningsvalg), og opplevde en god læringsprosess i dette spenningsfeltet.

5.2.3 Kompetanseoppbygging - Etterutdanning

Alle lederne jeg intervjuet pekte på kompetanseoppbygging og etterutdanning som viktige faktorer for utvikling av skolen. ”Jeg tror på å spre kompetanse på flere, ...og så er det dette med at alle trenger å bli sett og alle trenger å være med å bidra til fellesskapet”(I 4). ”Å la personalet få utvikle seg... og ”bygge opp kompetansen og motivasjonen”...vi skal hele tiden forsøke å ha et personale i utvikling” (I 6) , ikke bare fordi en skal motivere medarbeiderne, men også fordi at ”vi skal rekruttere nye”(I 6). Så kompetanseoppbygging fører til både økt motivasjon og en større beredskap for skolen til å ta på seg oppgaver og å lære av egne erfaringer. ”Du må ha det i deg at det er spennende å stadig lære noe nytt”(I 3), og da er det en viktig ledelsesoppgave å vedlikeholde det du må ha i deg for å lære.

Når kompetansebygging blir spredd i personalet og gjennomført konsekvent kan lederteamet oppnå positive effekter ved å bygge opp kunnskapen i skolen kretset rundt slike ressurspersoner. Gjennom å bruke ”entusiasmen og det faglige engasjementet til lærerne, at det er noen som jobber med realfagsplan,jeg tenker at det er viktig at vi får bygget det inn til skolen sitt,...kompetanseoppbygging, være mer bevisst...at vi i ledelsen ser de og får de med”(I 4). Gjennom en slik kompetanseoppbygging av enkeltpersoner, så kan de bli ressurspersoner som ledelsen kan spille videre på i utviklingsarbeid.

5.2.4 Bygge på ressurspersoner – spre kompetanse

Å bygge opp slike ressurspersoner innenfor flere viktige felt innenfor skolens mange oppgaver er en viktig lederoppgave for flere av informantene. En bevisst kompetanseoppbygging både innenfor enkelte fagområder, og det å gi noen av lærerne flere ansvarsoppgaver, oppfatter informantene er en god måte å lede skolen på. Skolen vil da bli mer robust til å møte stadig nye krav om faglig utvikling, og ”det at det er flere

ressurspersoner som sammen kan være med å lede utviklingsområder fører til større trygghet i forhold til å drive skolen i riktig retning. ” Det er lettere å dele kompetansen når en kan bygge ut hos flere, at ikke det bare er en som sitter med spisskompetanse”(I 4). Her kommer det også frem tanker om hvordan dette kan gjøres: ”Så skal en lærergruppe skoleres ekstra, som igjen veileder lærere”(I4). Denne måten å tenke både utvikling av og videre bruk av ressurspersoner vil kunne bidra til at læring spres utover i organisasjonen gjennom bruk av egne ressurser.

5.2.5 Myndiggjorte medarbeidere, tilretteleggende ledelse

Holdning til ledelse og ledere har endret seg mye peker flere av informantene på. ” Når jeg tenker tilbake til når jeg begynte, så fikk vi beskjedene våre...nå må du ut og snakke med, du må få de til å være med på det”(I 5). Det kunne kanskje være nok at skolemesteren ga beskjed tidligere, men de fleste av informantene uttrykte at ledelse i vår tid er mye mer komplekst enn å bare si fra om hva som skal gjøres. ” Og det er heller ikke nok at rektor sier at ”sånn gjør vi” og så skjer det. Så jeg tror på dette med involvering, at en er med i forkant,...at vi får bedre prosesser i forkant”(I 4).

Lederteamet ved en skole brukte tre begrep for å klargjøre hvordan de arbeider for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Det ene begrepet var tilretteleggende ledelse. Ledergruppen må legge til rette for at personalet skal få gjøre en best mulig jobb. Innkoblet her kommer også fokus på at medarbeiderne skal ha et best mulig arbeidsmiljø.

Det andre begrepet som teamet kom tilbake til var den myndiggjorte medarbeideren. Slike medarbeidere skal bygges opp til å være ” profesjonelle som står på egne bein, at de har trygghet”(I 4). Det siste begrepet er at ledelsen må sørge for å ha omgivelsesorientering, altså en bevissthet om at ”skolen er i nærmiljøet, skal ha et ansikt utad, og der tenker jeg at vi i ledelsen har et stort ansvar for ansatte....støtte, være med og stå ved siden av lærerne”(I 4).

En slik klar holdning til medarbeiderne ved en skole kan bidra til at de enkelte lærerne føler at de blir ivaretatt på en positiv og sterk måte, og at dette kan bidra til å styrke ”vi-følelsen”. Det igjen kan bidra til at positive krefter kan komme fram i planarbeidet og i arbeidet med elevene.

5.2.6 Organisering i ulike grupper

Det kan være mange måter å organisere denne type spredning av både kompetanse og ledelse. De aller fleste skoler har organisert seg i ulike grupper satt sammen for å ivareta skolens mange oppgaver. De fleste store skoler har en oppdeling i trinngrupper, teamgrupper og fagseksjonsgrupper. I tillegg vil skolen ofte ha en spesialpedagogikkgruppe og en plangruppe. Ved den ene av skolene jeg intervjuet medlemmer av lederteamet i hadde de også aktivitetsgrupper satt sammen med varighet for ett år om gangen. Slike grupper er viktige virkemiddel for å få planlagt og gjennomført ulike tiltak bestemt gjennomført av organisasjonen.

Ved planlegging av prosesser bruker flere av informantene disse ulike gruppene aktivt for å få involvert flest mulig av personalet. Slike grupper kan brukes til å: ”Få en grunnleggende holdning til pedagogisk arbeid....kjernetingene...”(I 1). Gjennom å sette slike tema som arbeidsområde i ulike grupper, så utvikler skolen ”en forståelse i en organisasjon, slik som det vi har, det med at alle faktisk er ledere...”(I 1). Alle er med å bidra til å ”på en måte satt ord på det, på hva vi ville.... Grunnsynet er nedfelt skriftlig”(I 1). Denne arbeidsmetodikken kan føre til at alle er med på en ansvarliggjort måte, og at en lager og får ”informasjon i forkant, en har begrunnelser og skaper balanse mellom egne behov og skolen sine målsettinger – toveiskommunikasjon”(I 4). ”Det er noe med selve grunnholdningen vi er ute etter... kjernen i det som er den retningen vi vil. ...så metoden, eller hva jeg skal si, det konkrete, det kan godt forandre seg hvis du bare har kjerneverdiene”(I 1).

Denne måten å tenke skoleutvikling og prosesser på oppfatter informantene som viktige bidragsfaktorer for å få til den dynamiske nedenfra – opp og ovenfra – ned prosessen. (I1, I4, I3; I2). Det å involvere personalet er svært viktig, mener alle, ellers får en ikke til skoleutvikling, og i verste fall motstand. Selve metodikken kan variere, men som jeg viser til her er flere skoleledere opptatt av å utnytte gruppeorganisering med ressurspersoner som bidragsyttere i prosessen med å utvikle skolen.

Plangruppen er en slik gruppe. Ved den ene skolen jeg besøkte var plangruppen en viktig faktor for å planlegge og gjennomføre utviklingsprosesser. De lærerne som var med i gruppen fikk ekstra tid til å delta og til å utvikle seg som ressurspersoner for skolen. Disse personene er også trinnledere. ”Plangruppe med trinnledere som er lærere og som leder både trinn- og

teammøter,... nærhet til daglig praksis, og korte kommunikasjonskanaler til ledelse”(I 4).

Samtidig med at en har ulike grupper som arbeider med forskjellige problemstillinger, så er det viktig at disse gruppene på en eller annen måte samarbeider. (I4, I1, I5). Her kan lederteamet ha oversikt, men det er kanskje ikke nok for å holde informasjonsflyten oppe. ”Teamene må være sirkler med berøringspunkter, viktig med overlapping, og at ulike team må jobbe med samme tema, for eksempel vurdering”(I 4). Dersom en skal fremme en god og dynamisk prosess bør det være flere som kan utdype, bli flinkere til og diskutere tema som angår flere. Da er det kanskje lettere å skape en forståelse for hvordan de ulike gruppene forholder seg til de oppgavene de er satt til å arbeide med.

For lite tid blir gjennomgående rapportert som et problem og hinder for god skoleutvikling og mulighet for ledelse. (I2-I6). Samtidig virker det som at de fleste prøver å ordne det med vikarer og tilretteleggelse slik at en skal få mulighet for å ha gruppeprosesser.

5.2.6 ”Lederteamet må være fundamental og ikke styre for detaljert”

”Vi skal ikke ha for mange ting som vi skal styre, men de vi har må være så fundamentale og grunnleggende at alle er med på at dette kan vi forholde oss til. For går vi i detaljer, så vet vi, at dette vil ikke bli gjennomført”(I 2). Denne tanken kan kanskje summere opp hvorfor det er viktig å tenke prosesser og deltakelse i et kollegium. Lærerne er profesjonelle og har kompetanse på det de skal arbeide med. Å være leder for en så høyt utdannet gruppe mennesker vil nok derfor innebære at det er rom for en høy grad av individuell frihet gitt i tillit til at arbeidsoppgaver blir utført. Ved å involvere i forkant, ved å tilrettelegge i grupper, ved å styrke ressurspersoner og ved å erkjenne at en trenger tid underveis i slike prosesser, så kan lederteamet skape grobunn for lærere som tar ansvar for at en får gjennomført de tiltakene som skolen har bestemt seg for å gjøre, lærere som tar på seg lederoppgaver når det er nødvendig, og lærere som lar andre være ledere når det er naturlig.

5.3 *Motstand mot ledelse, hindringer for endring*

Motstand mot ledelse og hindringer for endring vil alltid kunne oppstå i enhver organisasjon.

Informantgruppen jeg intervjuet hadde alle erfaring med og oppfatning av motstand og hva det kunne føre til av negativ energi. Samtidig hadde de alle reflektert grundig gjennom hva som kan være med på å føre til at lærere ikke gjør det de skal. ”Sett mange handlingsplaner som har blitt vedtatt...at rektor sier ”sånn gjør vi...”(I 4). Alle pekte på for lite tid som en svært viktig forklaring på hvorfor en opplevde slike situasjoner (I1-I6). ”For kort tid, folk må skjønne hva det dreier seg om, kan ikke bare legge ting frem, være tålmodig”(I 5). Dette viser en erkjennelse av at hverdagen i en skole ofte er svært hektisk. Da er det viktig å sørge for at hverdagen går som planlagt, og at en tar ting som dukker opp. Når alt dette er gjort, så er det ofte lite tid igjen til å tenke og planlegge over klasseromsnivået. ”Stresset hverdag...Åh..ikke det og”(I 6).

Et annet punkt som informantene var opptatt av som fører til hindringer er at lederteamet ikke har forberedt seg grundig nok i forkant av prosesser. ”Ikke nok bearbeidd i lederteamet først”. Det ligger en treghet i systemet, og at det er viktig å motivere også gjennom å arbeide langsiktig for endringer. ”Kan ha sammenheng med at skolen er en konservativ organisasjon, de fleste ting er prøvd ut, du ser ganske kjapt om det virker”(I 3). Skolen har blitt utsatt for mange og raske krav om endringer, og en har kanskje opplevd at en ikke har tid nok til å prøve ut nye ting før krav om endringer igjen kommer. Dette presset opplever lederteamene også og får ikke jobbet grundig nok i forkant av gjennomføringen.

Men det trenger ikke være bare manglende tid som skaper hindringer for lederteamet. Det kan være at en ikke har sett og fornemmet at det er motstand i personalet, og derfor ikke fått jobbet grundig nok for å endre holdninger. ”At vi ikke har vært ordentlige nok i prosessene. At vi tar ting for gitt, at det egentlig er motstand, og at vi ikke har oppdaget det”(I 1). Et av problemene kan også være at en ikke oppdager en slik motstand, fordi: ”Man er uenig, sier ja, men gjør det ikke”(I 2). Denne typen motstand kan være den vanskeligste å håndtere fordi den både kan være vanskelig å oppdage, og at når en i utgangspunktet sier seg enig i et tiltak, så gir det ikke grunnlag for verken motivasjonsprosesser eller diskusjoner.

Men den kanskje aller vanskeligste delen av lederarbeidet som kan gjøre ledelsesarbeidet komplisert opplever informantene er den organisatoriske utfordringen. ”Nøtt å knekke når lærere skal ta på seg lederoppgaver, tid, til skolering i for eksempel dialogspillet”(I 4). Når lærere skal etterutdannes, være med i forskjellige grupper, utvikle seg som ressurspersoner og

bidra til å utvikle kvalitet og læring i organisasjonen, så må det ordnes med vikarer, og det må tilrettelegges slik at elevene og de andre lærerne ved skolen ikke belastes unødige i hverdagsarbeidet. Dette er til hinder både for den som skal delta i ekstra utviklingsprosesser fordi det skaper dårlig samvittighet i en travel og krevende hverdag med elever.

5.4 Oppsummering

Denne presentasjonen av empirien har hatt som mål å gi en fremstilling av de to hovedspørsmålene jeg innledningsvis presenterte. Intervjupersonene har i sine samtaler med meg forklart hvordan de oppfatter skolelederrollen i et lederteam, både forventninger til de andre og forventninger til egen rolle i teamet. De har fokusert på viktige oppgaver som er forutsetninger for å være en god leder sammen med andre, og de har tolket sin oppgave i forhold til resten av personalet.

Mitt inntrykk er at det er relativt stor grad av samsvarende erfaringer og holdninger til hva som er gode forutsetninger for utvikling av det skoleledere oppfatter er gode lederteam. Jeg viste innledningsvis i dette kapittelet at alle informantene uttrykte at det å arbeide i et team var en positiv situasjon. Samtidig får man ikke et godt lederteam gratis, en må arbeide for å skape et samarbeidsklima som fungerer bra. Det blir også understreket at et godt og velfungerende lederteam er viktig for organisasjonen som helhet.

Undersøkelsen min viser at skolelederne har klare tanker om hvilke holdninger som er viktige i lederteamet, og at slike holdninger er en forutsetning for hvordan en samarbeider og fordeler oppgaver. Underveis i arbeidsprosesser i teamet bør forholdet mellom de enkelte preges av full likeverdighet for at en skal få ut mest mulig av potensialet som ligger i at det er flere som tenker sammen. En slik likeverdighet skaper gode samarbeidsforhold som gjør at en får være med å ta beslutninger og ansvar sammen. Samtidig er skolelederne klare på at både utad og innad er det rektor som er den øverste lederen og som har det formelle ansvaret, og den som da kan skjære igjennom og beslutte. Ingen av mine informanter har opplevd en slik situasjon, men ville at den formelle organisatoriske erkjennelsen av dette er uttalt. Det var ingen som uttrykte ønske om at slike beslutningssituasjoner skulle oppstå.

Oppgavene blir ofte fordelt etter et relativt fast mønster, og de fleste uttrykte at dette ga forutsigbarhet og selvstendighet i forhold til oppgaver som den enkelte leder hadde ved skolen. Denne fordelingsmodellen mente flere også var et effektivitetskriterium. Samtidig var flere skoleledere oppmerksomme på at en for fast fordeling av arbeidsoppgaver i teamet kunne føre til at en ikke utviklet teamfølelse lenger, men at en blir spesialister og glemmer hva de andre arbeider med. Da forsvinner meningen med å arbeide i team, og en blir kanskje på sikt ikke så effektiv allikevel. Derfor bør en løse opp på en fast rollefordeling og bruke tid innad i teamet for å skape dynamiske utviklingsprosesser seg imellom. Da tenker flere av skolelederne en får ut potensialet av å være flere, og at dette potensialet kan distribueres videre positivt i organisasjonen.

Lojalitet ser alle skolelederne ut til å fokusere veldig sterkt på. Skal en fungere riktig og effektivt som et lederteam, så må man stole på at alle er lojale utad, selv om en er uenig i beslutninger gjort i teamet. Det er to hovedgrunner til dette mener disse skolelederne, det første er at lojalitet er en forutsetning for videre arbeid i teamet, og den andre siden av dette er at dersom illojalitet i lederteamet blir spredt ut i organisasjonen, så fører det til uro, splittelse og negative prosesser. Derfor understreker mange av skolelederne at lojalitet innad i lederteamet er en basis for andre prosesser, og en konsekvens av dette er at en må bruke tid innad i teamet på å utvikle god kommunikasjon og forståelse for hverandre i tillegg til et avklart ansvarsforhold, og at dette er så viktig at en må bruke både tid og penger på dette arbeidet.

Hindringer for et lederteams positive utvikling er ifølge skolelederne en manglende likeverdighet i teamet, en for ”effektiv” og rigid arbeidsfordeling og at en føler seg bundet og uten selvstendighet.

Skolelederne understreker at deres hovedoppgave i forhold til personalet er todelt: å tilrettelegge praktisk med timeplaner og andre organisatoriske grep slik at lærerne får gjennomføre undervisning. Den andre hovedoppgaven er å involvere lærerne i utviklingsarbeid og få de til å ta på seg viktige og ansvarsoppgaver. Dette kan gjøres på mange måter sier de, men mine funn viser at lederne konsentrerer seg om fem viktige punkt å arbeide med; prosesser, kompetanseoppbygging, bygge på ressurspersoner – spre kompetanse, myndiggjorte medarbeidere og organisering i ulike grupper. Prosesser og involvering

innebærer at ledelsen har en rutine for utviklingsarbeid som kombinerer nedenfra – opp og ovenfra – ned prosesser, og slik har lærerne med underveis i hele prosessen. Samtidig mener skolelederne at de skal være støtter underveis i lærernes arbeid og signaliserer at vi har tid og rom for å feile. Kompetanseoppbygging er en vesentlig del av skoleledelsens arbeid både for å oppdatere og holde oppe motivasjon og for å rekruttere nye ledere. Å bygge på ressurspersoner innenfor flere felt gjør at en kan bruke ressurspersonene i å spre kompetanse og læring i organisasjonen, noe som også kan bidra til å øke motivasjonen både for ressurspersonene og for resten av personalet. Myndiggjorte medarbeidere mener lederne er også en viktig del av ledelsesarbeidet ved skolene, de vil bygge opp medarbeiderne til å være profesjonelle og som står på egne bein, at lærerne har en trygghet i utøvelsen av yrket sitt. Det siste punktet som mine ledere pekte på som en viktig ledelsesoppgave er å tilrettelegge for organisering i grupper og team. Disse gruppene kan en bruke aktivt i involveringsarbeidet og til å skape aktiviteter som betyr at lærere tar på seg lederoppgaver i gitte situasjoner.

En sluttsammensetting av disse funnene kan kanskje kort beskrives som at det lederteamene tar på seg av oppgaver er sterkt knyttet til en forståelse av at handlinger og aktivitet i skolen er sentrert rundt refleksjoner som går på at lederteamet må ha et overordnet perspektiv i sin ledelse. Dette overordnede perspektivet har mange underkapitler, som blant annet går på tilretteleggelse og støtte i hverdagen, men som grunnleggende holdning og rød tråd gjennom virksomheten ligger det en erkjennelse av å motivere medarbeiderne gjennom tillit til at utøvelsen av oppgavene har lærerne kompetanse til. Derfor må ledelsen ta i bruk den kompetansen lærerne utviser, gjennom å lede på et slags overordnet nivå som muliggjør at lærerne selv i aktiviteter og oppgaver som skal gjennomføres har stor grad av frihet i valg av metoder og praktisk tilnærming, altså til å lede slike delprosesser selv. Da trer den gode og autonome læreren frem.

Kapittel 6 Møte mellom empiri og teori – drøfting

”Selvstendig men ikke uavhengig”

I min masteroppgave om ledelse har formålet vært å forsøke å se om og eventuelt i hvilken grad jeg kan bruke distribuert ledelsesteori som verktøy for å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon. Ibundet i dette ligger tankegangen om at lederteamet ved en skole er kjernen i organisasjonen og som tilrettelegger for læring. Det overordnede spørsmålet i prosjektet mitt har vært å finne ut mer om hvordan et slikt team kan lykkes i å skape den læringen som kan virkeliggjøre visjonen om en god skole. Derfor har det vært like viktig å finne ut hvordan skoleledere tenker om god skoleledelse som det har vært viktig å lære om hva de gjør, og dette redegjorde jeg for i avsnittet om hermeneutikk og dobbel hermeneutikk. Hvordan tolker mine informanter sin ledelsesoppgave? Og så, hvordan tolker jeg som forsker deres tolkninger? Kan jeg gjennom disse fortolkningsmønstrene se en sammenheng med det som Senge og Gronn skriver om? Kan det distribuerte ledelsesperspektivet være en relevant faktor som gjør det letter å systematisk arbeide med disiplinene *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemisk tenking*? Og kan det skolene gjør ha en sammenheng med det Peter Gronn og James Spillane sier er viktige ledelsesperspektiver?

I denne drøftingen vil jeg se på alle fem disiplinene og forsøke å se om skolene arbeider mot å bli lærende organisasjoner, og jeg vil se om det distribuerte ledelsesperspektivet er noe som skjer i skolen eller er noe som kan være ønskelig metode. Min drøfting vil være knyttet til hva mine informanter sier. Jeg vil fortsatt ha en hovedinndeling mellom interne prosesser i lederteamet, og hva lederteamet gjør i forhold til personalet.

6.1 De fem disiplinene og distribuert teori i lederteamet

Senges (2004) fem disipliner kan forstås som fem grunnpillarer eller bjelker i det prosessmessige arbeidet ved en skole. Disse fem ”bjelkene” er basisen for å utvikle skoler som ifølge Senge (2004) skal ”vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen” (Senge 2004:10) Alle disse disiplinene er viktige, men noen av de kan kanskje betraktes som forutsetninger for utvikling av andre disipliner. Dette har jeg ikke tatt stilling til i dette kapittelet, jeg har prøvd å systematisk se på hver enkelt disiplin og vurdere om det distribuerte perspektivet med ulike typer samhandlingsmønstre kan være viktige bidragsfaktorer i utviklingen av lærende organisasjoner. Distribuert

ledelsestenking forstår ledelse som en kollektiv bestrebelse mot felles mål, og spørsmålet er hvordan en gjør dette. Enten gjennom å se på alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon, situasjonsbestemt ledelse (den additive tilnærmingen) eller den holistiske tolkende retningen. Den additive tilnærmingen kan ofte bli sett på som en praktisk tilnærming fordi en trenger samarbeid og spredning av byrdene i en komplisert og krevende beslutningstaking i skolehverdagen. Her kan det være variasjon i forhold til hvem som tar på seg en lederoppgave, og det kan være like stor variasjon i hvem som da blir "followers". Eller en kan velge å se den additive tilnærmingen knyttet til institusjonaliserte grupper, og slik sett velge å se på lederteamets aktiviteter gjennom dette perspektivet.

Det holistiske perspektivet er sentrert gjennom tre hovedmønstre: spontant samarbeid, interpersonelle synergieffekter og strukturelle relasjoner eller institusjonaliserte strukturer som regulerer samhandling og beslutningstaking. Et gjennomgående tema er relasjoner, hvordan de foregår for å forstå hva som skaper aktivitetene. Jeg vil bringe inn begge de to hovedaspektene av distribuert ledelsesteori i drøftingen min og i oppsummeringen redegjøre for hvordan jeg ser lederteamets arbeid både i forhold til det additive og det holistiske perspektivet.

6.1.1 Personlig mestring i lederteamet

Personlig mestring handler om å drives fremover i en slags "kreativ spenning". En slik spenning blir igangsatt av ønske om å gjøre noe. Alle mine informanter uttrykker ønske om å ha fokus og ansvar for sine områder, og at et vesentlig element i dette ligger tanken om at å få ha et handlingsrom som er individuelt knyttet til den enkelte skoleleder i teamet.

Gronn (2002, 2003) og Spillanes (2006) holistiske perspektiv med fokus på institusjonaliserte strukturer som samhandlingsmønstre bekrefter at en slik måte å organisere og fordele ansvarsoppgaver på muliggjør og samsvarer med en distribuert tilnærming til handlingene i teamet. Den kreative spenningen blir muliggjort fordi en har handlingsrom og mulighet til å iverksette egne beslutninger. En distribuering av ansvarsområder må imidlertid støttes opp gjennom lederteamets muligheter og rom for samhandling. Mine informanter uttrykker at en slik samhandling er vesentlig dersom lederteamet skal ha intern tillit til beslutningstaking og en respekt for hverandre sine arbeidsområder. Det må være tid og rom for å snakke sammen og "lure på" - sammen. Samtidig må ikke en slik forventning om personlig mestring hos de

andre ligge på et nivå som skaper stress og opplevelse av å ikke lykkes. Derfor må det i samarbeidsprosessene ligge til rette for en innhenting av støtte og innspill hos de andre. Dette blir uttrykt i intervjuene mine som at det må være rom for å stikke innom hverandre og slik skape arenaer for spontant samarbeid og tilkjenne et tillitsforhold mellom medlemmene i teamet. Men det må også ligge innbakt både i ledergruppens tidsorganisering og temamessig en åpning for å minske et eventuelt gap mellom den positive energien som ligger i den kreative spenningen, og når kravene eventuelt blir for store og omfattende og slik kanskje skaper handlingslammelse.

Dersom den kreative spenningen uteblir fordi arbeidsoppgavene blir for rutinemessige og ikke krever noe ekstra, er like skadelig for den personlige mestringen, og flere av informantene var inne på at hvis arbeidsoppgavene blir for faste og med lite rom for de andre i lederteamet til å bidra og påvirke endringsprosesser, så er faren at en ikke har et lederteam slik som ønsket lenger, og at konsekvensen kan bli som Glosvik (2008) nevner, et lederteam som ikke har energi til å gå i gang, som ikke inspirerer til endring, men forblir "slumrende". En slik situasjonen vil hemme klimaet for spontant samarbeid, noe som og blir sett på som hemmende for lederteamet. Når Gronn (2002) peker på spontant samarbeid som situasjonsbestemt ledelse der den som har mest kapasitet kan ta på seg ledelsesoppgaver gjør det, så stemmer denne tankegangen godt sammen med det som flere av mine informanter peker på. En må ikke bli for faststivnet i oppgavefordelingen mellom de ulike medlemmene i teamet fordi da blir vi "slumrende og faststivnet" slik at den kreative spenningen kan forsvinne. Et slikt ønske om en dynamikk i forhold til arbeidsdelingen samstemmer med Gronns (2003) tenkning om at det kan være situasjonsbestemt hvem som tar på seg ledelsesoppgaver, og at det bør være det. De andre vil da bli oppfattet som "followers" i en frivillig setting fordi det er noen andre som har mer kapasitet i det situasjonsbestemte handlingen. Et slikt syn vil gjøre et lederteam dynamisk i forhold til oppgaver som skal gjøres, og det vil ligge en innforståthet i teamet på at alle kan ta på seg ulike oppgaver, og en aksept for at da er de andre i teamet på en måte en slags "followers". Kanskje dette også vil styrke teamet innad?

Et problem knyttet til denne dynamikken kan være når noen i teamet "forflytter" seg inn på andre sine tradisjonelle arbeidsområder uten at det er aksept for dette hos den andre i teamet, men at det tvert imot kan virke som om noen trenger seg innpå. Implisitt i dette kan det ligge

en oppfatning av at den som vanligvis håndterer slike saker ikke har kompetanse nok til å ta seg av dette, og at andre må ”hjelp til”. En sånn situasjon kan virke mot sin hensikt og heller øke konfliktnivået innad i gruppen slik at det kan påvirke andre arbeidsområder også. Mine informanter uttrykte at det var viktig å bruke tid på å bli godt kjent i teamet, og at det er en svært viktig del av teamutviklingen. En slik bruk av tid kan være vel så effektiv som at teamet stadig fokuserer på sine oppgaver i forhold til resten av personalet. Sett i forhold til modellen jeg presenterte i teoridelen av oppgaven min, der høy effisiens og høy effektivitet betyr at man må bruke den tiden en trenger for å nå måloppnåelse, så er det svært viktig å utvikle et lederteam med høy grad av selvinnsett og grundig utprøvd grensesetting og grensesprenging i forhold til hverandre. Dette kan på sikt utvikle et effektivt lederteam.

6.1.2 Mentale modeller i lederteamet

Inngrodde tankebilder og antagelser vil kanskje være en av de disiplinøvelsene som har blitt mest utfordret i norsk skole de siste årene. Bildene av både læreren og skolelederen har blitt kraftig fokusert på i forbindelse med nye læreplaner og krav om nye måter å arbeide metodisk på. Samtidig vet vi at det å arbeide med mentale modeller kanskje er en av de mest krevende disiplinene å arbeide med, for vi er ikke alltid klar over hvilke mentale antakelser som gjennomsyrrer vår praksis. Når slike mentale antakelser blir utfordret av andre i teamet, kan det være smertefullt og forbundet med en sterk grad av motstand å arbeide med endring av disse mentale modellene. Her kan det også ligge foreldede og ”gammeldagse” antagelser om hvordan ledelse skal være, blant annet det som Spillane (2006) kaller en slags heltedyrkelse av den store lederen som skal lede oss i riktig retning. Eller en ide om at ledelse betyr at noen skal bestemme og andre utføre.

De fleste informantene jeg snakket med uttrykte at i praksis kan ikke et lederteam fungere på denne måten. En instruksjonspreget samhandling der det ikke er rom for refleksjon og samtale om ulike problem som vi daglig møter i skolesamfunnet vil tvert om være ødeleggende for teamet, og etter en tid føre til manglende skoleutvikling og en ide om å bare utføre. Noe av denne tankegangen kommer fram gjennom begrepet ”viskelærkonge”, som en av mine informanter uttrykte det. Slik manglende ansvarliggjøring der en blir redusert til bare å telle uten å beslutte, kan kanskje være situasjonen for noen fortsatt, men min konklusjon vil da være at i en slik type skole så vil ikke modellen lærende organisasjoner fungere som et slags

Soria Moria-mål. Derfor er en av hovedoppgavene i lederteamet knyttet til å arbeide med mentale modeller innad i teamet også. Kanskje mange skoleledere vil ha et slikt fokus i forhold til personalet, at det blir tilrettelagt for tid til refleksjoner og utfordring på mentale bilder i lærerteamene, men ikke så mye i lederteamet?

Igjen er det kanskje viktig, som jeg pekte på i avsnittet om personlig mestring, å tillate seg å bruke tid på egenutvikling og utfordre egne mentale modeller. Grønn (2003) ønsker å fokusere på ledelse som en relasjonell virksomhet mer enn ledere sett i et persondyrkingsperspektiv, og da må, og ikke bare bør, lederteamet ta fatt i å granske sine egne mentale modeller i forhold til hverandre. Hvis ledelse er ”en kollektiv bestrebelse mot et mål”, så må denne kollektive bestrebelsen begynne i lederteamet. Dette blir sagt av alle informantene, at lederteamene må få være godt forberedt før prosesser i personalet begynner, ikke fordi en skal tre beslutninger ned over hodene på lærere og assistenter, men fordi det kan være relasjonell god prosess som vil involvere og trekke med personalet. Dette fokuset er viktig informasjon som informantene i stor grad pekte på. Dette vil kreve interne prosesser i lederteamets arbeid også.

I forhold til mentale modeller vil kanskje ikke den additive tilnærmingen til Grønn (2002, 2003) være mest hensiktsmessig, fordi jeg oppfatter den som i stor grad en handlingsfokusert tilnærming. Den vil antagelig være mer situasjonsbestemt og spørre om hvem som kan ta på seg en lederoppgave i forhold til en aktuell oppgave som skal løses. Arbeid med mentale modeller vil kanskje heller kunne favnes inn i den holistiske tenkingen og et relasjonelt perspektiv. Noen forskere som har skrevet om det distribuerte ledelsesperspektivet fokuserer på team, grupper og relasjoner som viktige bidragsfaktorer for å distribuere ledelse. Derfor må lederteamet begynne med seg selv, og utfordre tankeganger og oppgavefordeling som ikke er hensiktsmessige eller effektive lenger. Når forholdet mellom de ulike lederne i teamet er bygd opp omkring jevnbyrdige refleksjoner, så vil det i neste omgang kunne føre til endringer i de mentale modellene om hva ledelse er og slik kunne bidra til at oppgaver og ansvar blir distribuert videre til lærerteam og andre mer spontane samarbeidsgrupper. Slik jeg tolker Grønn (2002) og Spillane (2006), så handler distribuert ledelsesteori i stor grad om å endre slike mentale og ”gammeldagse” modeller til å kunne både observere hva som skjer i organisasjonen og til å erkjenne at ledelse har endret seg til en annen måte å arbeide på. Og her ligger ansvaret for å tilrettelegge for utvikling av institusjonaliserte samhandlingsmønstre.

Da vil, ifølge mine informanter, en kunne bruke ulike slike grupper inn mot lederteamet i tillegg til det utoverrettede utviklingsarbeidet som lederteamet har ansvar for å gjennomføre.

6.1.3 Felles visjoner i lederteamet

Alle organisasjoner må utvikle felles visjoner for virksomheten sin. Dette blir det pekt på i svært mange teoretiske og praktiske sammenhenger. En visjon er et bilde av fremtiden, og i en skole opptatt av elevenes læring kan det være vanskelig å se for seg en skole uten fokus på felles visjoner. Senge (2004) peker på at i en lærende organisasjon er det nesten meningsløst å prøve å diktere en visjon. Dette samsvarer slik jeg ser det også sterkt med tanken om ledelse som distribuert. Det betyr at det ikke vil være gjennomførbart for et lederteam alene å lage en visjon for skolen.

Samtidig understreker flere av mine informanter at utviklingsarbeid må forberedes godt i lederteamet før en arbeider med det i organisasjonen. Og her har skolelederne jeg intervjuet mange gode ideer og erfaringer med hva som virker positivt i utviklingen av felles visjoner i skolene sine, og alle understreker det som Senge (2004) sier, at denne jobben involverer alle. Dersom en skal oppnå ekte innsatsvilje og deltakelse, så må alle være med. I motsatt fall oppstår motvilje, og i verste fall, at arbeidet ikke blir utført. ”..sett mange handlingsplaner som har blitt vedtatt...at rektor sier ”sånn gjør vi”....”(I 4). Det ser altså ut som at det er en bred enighet blant mine informanter om at utvikling av felles visjoner er en prosess for hele organisasjonen.

Sett i sammenheng med det distribuerte perspektivet på ledelse når det gjelder utvikling av denne disiplinen, så kan det være viktigst å se dette i forhold til resten av organisasjonen, og jeg vil komme tilbake til dette i avsnittet som handler om lederteamets arbeid i forhold til resten av personalet. Likevel kan det være viktig å peke på det relasjonelle perspektivet i ledergruppen også. Når grunnholdningen i lederteamet er en likeverdighet i prosessarbeidet, så kan det være den som har ”ordnet gardinene” som kan oppstå som den situasjonsbestemte lederen i en sak.

I lederteamets arbeid med å utvikle disiplinen felles visjoner vil det godt kunne arbeides på to

plan, det ene er å tilrettelegge for hvordan ledelse kan distribueres slik at alle i organisasjonen tar ansvar for å bidra til å utvikle en felles visjon. De fleste av mine informanter sier at dette arbeidet ser de på som like viktig som å tilrettelegge for den daglige aktiviteten. Det andre planet teamet har mulighet til å arbeide med dette temaet på, er å lage gode prosesser underveis i arbeidet. Gronn (2002, 2003) peker på institusjonaliserte samarbeidsmønstre som et analyseredskap til å forstå hvordan ledelse blir distribuert, og de skolene jeg besøkte brukte alle slike institusjonaliserte grupper i arbeidet med å utvikle felles visjoner. Ved en av skolene ble det brukt svært mye tid på avklare det som de kaller "kjernetingene, den pedagogiske grunnholdningen" (I 1). Dette har vært en prosess som har gått over flere år ved skolen. Lederteamet innad må bruke de institusjonaliserte gruppene og involvere disse til å være med i utformingen av prosessene. Da blir flere involvert og sjansen for at flere tar ansvar blir større.

6.1.4 Gruppelæring i lederteamet

Når tanken er at en lærer mer og kan mer i gruppe, og at gruppen som enhet overstiger den enkeltes intelligens, da er det viktig at en virkelig arbeider i en gruppe. Det å høre til en gruppe, som i et lederteam, kan gi tilhørighet og opplevelse av at en tenker og utvikler seg sammen. Denne disiplinen kan kanskje være en forutsetning for arbeid med mentale modeller i lederteamet. Når hovedfokuset er å sette egne forutsetninger til side, og tenke fellesskapets beste, i dette tilfelle lederteamet, så innebærer det at de prosessene jeg viste til i avsnitt 5.1. om personlig mestring må gjøres enten parallelt eller i forkant av å erfare gode gruppelæringsprosesser.

Denne tankegangen er, slik jeg ser det, i samsvar med Gronns (2002) fokus på både spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonelle grupper. Når de enkelte gruppe-medlemmene i lederteamet har utviklet en trygghet i forhold til sin personlige mestring og en relativt avslappet og løs holdning til arbeidsfordeling, så vil de ulike medlemmene godta at en spontan ledelse kan oppstå i gruppen uavhengig av en slags formell ansvarsfordeling, eller den hierarkiske oppbygningen med rektor på toppen. Og rektor vil i en sånn sammenheng kunne fungere som en "follower" fordi de mentale modellene har akseptert at en slik situasjon kan være mest effektiv, avhengig av hvilken oppgave som skal løses. Dermed vil denne dynamikken kunne fortsette i lederteamet og føre til en stadig endring

innenfor rammeverket ledere, situasjon og ”followers”. En aksept av denne dynamikken vil kunne åpne for en smidigere og kanskje mer løsningsorientert ledelse fordi en har ”rensket vekk” hindrende element av typen misforståelser og ”trespassing” innpå andre sine områder.

Slike viktige prosesser ble gjennomført på to av de skolene jeg besøkte, og selv om de fikk ulike måter å gjøre det på, så var intensjonen klar. Ledergruppen skulle utvikles slik at en fikk gode samarbeidsrelasjoner. Slike prosesser har i seg ideen om at gruppen må lære seg å samarbeide på en god måte, og gjennom denne prosessen bli en bedre enhet som gruppe, og ikke i så stor grad individualister. I dette arbeidet ligger også ideen om at en må bli kjent med hverandre og trygge på hverandre, for da legges grobunnen for å skape en gruppelæring som fører til at teamet blir bedre og mer effektivt. ”For vi er flere, flere tenker bedre enn en”(I 1).

Samtidig må det understrekes at jeg oppfatter denne avveiningen som uhyre vanskelig å gjennomføre i praksis. Ikke fordi en ikke ønsker å skape et effektivt lederteam med distribuert ledelsesorientering, men fordi det kan være så vanskelig å finne skjæringspunktet mellom når man er en leder og når man er en ”follower”. Spesielt kan dette være knyttet til følelse av å være en ”follower” når man arbeider med noe som en egentlig burde ha framstått som leder på. Spillane (2006) peker ikke spesielt på dette dilemmaet, men i mine intervju, kommer det frem at det er viktig for noen å ha sine arbeidsområder. Knyttet til dette vil også det ligge et element av hvordan arbeidet i lederteamet blir fremstilt for resten av personalet. Og her ligger en kjernetenkning innenfor det distribuerte perspektivet, nemlig at vi ikke nødvendigvis trenger en helteskikkelse som leder, men at ”det er flere som kan kjøre ut det samme, som kan stå for det samme”(I 1). Dette blir en kollektiv bestrebelse mot et felles mål. Et fokus vekk fra den ene lederen til gruppen som lederenheter vil dermed kunne minske eventuelle komplikasjoner av denne typen. Mine informanter ønsker å arbeide i team, og ønsker også tryggheten knyttet til at det er flere som går for ting sammen, enn det å stå alene.

6.1.5 Systemisk tenking i lederteamet

Denne siste disiplinen gjennomsyrrer alle de andre. Den er umulig å utvikle uten at en jobber parallelt med de andre disiplinene, og således virker den kanskje slik at når de andre fire disiplinene blir systematisk brukt i lærende prosesser ved skolen, så har vi en systemisk tenkende organisasjon. Og slik blir også de ulike medlemmene av lederteamet en del av denne

”vevnaden” som Senge (2006) kaller det. Et lederteam som systematisk arbeider med sin personlig mestring, med sine mentale modeller, med å utvikle sine felles visjoner for lederteamet, og med å aktivt og praktisk arbeide med å utvikle felles læring i gruppen, vil kunne oppnå å fungere som en lærende ledelse i en lærende organisasjon. Det handler om å få innsikt i sammenhenger en er en del av.

Selve organiseringen med lederteam innbyr til å tenke distribuert ledelse og at ledelse er en gruppe mennesker som sammen drar i en retning. Når Gronn (2002, 2003) tenker ledelse som relasjoner mellom ledere i en organisasjon så tenker jeg at et lederteam som systematisk arbeider etter de fem disiplinene må arbeide med distribuering av ledelse. Ellers vil de kanskje ha større problemer med å oppnå målene i en lærende organisasjon. De vil kanskje også ha større problem med å kunne skape distribusjon av ledelse utover i hele organisasjonen. Mine funn viser at denne tenkingen er viktig for de skolelederne jeg har intervjuet. De ønsker å ha et lederteam med de kvalitetene som er skissert ovenfor, og de ønsker å arbeide relasjonelt sammen. Årsaken til dette er at de ser en styrke i å være flere, og at flere tenker bedre sammen en alene.

Den additive tilnærmingen, som også kan sees i perspektivet av å dele på byrdene i en krevende organisasjon, er også et vesentlig element i samspillet og dynamikken til lederteamet. I det systemiske perspektivet kan det være viktig å peke på at et lederteam også av praktiske hensyn må fungere som et team slik at alle de omfattende oppgaver som ledelsen har ansvar for kan bli fordelt på en måte som gjør at en letter byrdene for hverandre.

6.2 *Lederteamet og distribuering av ledelse i organisasjonen*

I denne delen av min oppgave vil jeg forsøke å koble sammen de fem disiplinene og bruk av distribuert perspektiv på ledelse, men med endring av fokuset til lederteamet i forhold til resten av personalet. Jeg vil fortsatt bruke både den additive og den holistiske tilnærmingen for å prøve å forstå disse teoriene i sammenheng med det empiriske materialet mitt. Jeg understreker at perspektivet jeg har er ledelse sett gjennom skolelederes øyne, og derfor er det hvordan lederne oppfatter sin oppgave som ledere overfor resten av personalet jeg bruker i datamaterialet mitt. Hvordan lærerne ved disse skolene oppfatter ledelsens bestrebelse på å lede dem, er ikke berørt.

6.2.1 Personlig mestring og distribuering av ledelse

De fleste av mine informanter uttrykte at som oftest er det i lærernes iboende egenskaper et behov for å gjøre en oppgave, at lærerne på mange måter er selvdrivende, de har en innebygd kreativ spenning. Denne kreative spenningen kan også her sees på som et behov for en personlig mestring i arbeidssituasjonen.

På samme måte som lederne i lederteamene uttrykte ønske om å ha arbeidsoppgaver som krever selvstendighet og beslutningsmyndighet, så ønsker lærerne å være ledere i forhold til sine oppgaver. En av lederne brukte begrepet myndiggjorte medarbeidere for å beskrive ledelsespraksisen i forhold til lærerpersonalet. Det at en har profesjonelle medarbeidere som står på egne ben med trygghet kan være et bilde på hvordan skolelederne ved denne skolen uttrykte de ønsket å ha det på skolen. En slik målsetning er etter min oppfatning et bilde på at en ønsker at de ansatte har stor grad av autonomi og ledelsesbeslutning i skolehverdagen. Og en stor grad av autonomi betyr at handlingsrommet og mulighet for å ta ansvar og ledelse må være høyt prioritert. Og det innebærer en nedbygning av kontrollrutiner og det som Hatcher(2006) beskriver som ”instructional leadership” for lederne. Tvert imot må det være mulighet for å arbeide sammen i et spontant samarbeid med en intuitiv og felles forståelse blant lærere som kjenner hverandre godt til å kunne ta ledelsen i fellesskapet når den kreative spenningen skaper ønske om å lede en prosess. Når slike prosesser innebærer at en får variasjon i hvem som tar på seg lederoppgaver, så vil selve ideen om at dersom en får ut det beste potensialet av personalet så vil det skape bedre læring hos elevene, være fremtredende. Ledelsen må erkjenne at de må tilrettelegge organisatorisk slik at alle tre samarbeidsorganiseringene må få utvikle seg slik at det pirrer den kreative energien til de ansatte.

Samtidig med å legge til rette for slike myndiggjorte medarbeidere, så må ledelsen også være en tilretteleggende part og slik vise støtte til medarbeidere som tar på seg ledelsesoppgaver. Denne delen av ledelsesansvaret ble også sterkt understreket ved denne skolen. Sett gjennom den additive tilnærmingen så vil en tilrettelegging for utvikling av personlig mestring blant personalet kunne føre til at organisasjonen blir mer og mer selvdrivende, fordi lærerne blir trent til å ta beslutninger og gjennomføre de uten å måtte stadig søke godkjenning hos

ledelsen. Det vil bety at ledelsen kan arbeide mer i forhold til overordnede perspektiv og linjer i stedet for å måtte drive ”brannslukking” hele tiden. Denne holdningen kom fram i flere av mine intervju, der lederne uttrykte at de ikke ønsket å være den som hele tiden måtte ordne opp i negative situasjoner blant elever og av og til lærere, men heller ønsket å være en positiv faktor for elevene. Men ikke bare i slike negative situasjoner, for det ble også pekt på erfaringene med lærere som tar ledelsesansvar er svært positivt for ledelsen. Dette understreker også at ledelsen ved disse skolene har gjort en dreining fra en tradisjonell kontrolltenking til en tillitstenking i forhold til medarbeidere.

I forhold til de mer intuitive samarbeidsrelasjonene, så kan et fokus på personlig mestring være relevant. Slike intuitive relasjoner kan ofte være knyttet til svært små grupper, kanskje bare to personer. Slike små grupper kan være svært inkluderende for medlemmene, og derfor ha en stor grad av tillit og handlingsrom i trygge omgivelser. Her kan det være, slik jeg ser det, en god mulighet for utprøving og feiling uten at den enkelte føler stor grad av fare for å ”miste ansikt” utad. Et lederteam som skaper god takhøyde for utvikling av slike intuitive relasjoner, vil kunne oppleve at læring og utvikling skjer mange steder uten at lederne nødvendigvis har deltatt i prosessen. Et slikt intuitivt samarbeid kan slik sett være en god måte å imøtekomme behovet for personlig mestring på, uten at det setter i gang store prosesser i hele organisasjonen. Noen av mine intervjupersoner pekte på en slik tilrettelegging ved skolen sin, og understreket den høye takhøyden som et middel til å initiere til denne typen aktiviteter.

6.2.2 Mentale modeller og distribuering av ledelse

Arbeid med mentale modeller er en viktig forutsetning for å skape en lærende organisasjon. En av årsakene til det er at en stadig blir utfordret på egne mentale bilder slik at en kan endre disse. Både nye ferdigheter og institusjonelle nytenkinger må kunne taes i bruk.

Denne disiplinen er slik, jeg ser det, i stor grad samsvarende med distribuering av ledelse. Når lærerne stadig blir utfordret på å tenke og drøfte hvordan elevenes læring skal utvikles, så innebærer det at den formelle ledelsen må lytte til og eventuelt endre praksis i samsvar med endringer i mentale modeller hos ansatte. En kan ikke bare sette i gang slike prosesser uten å ta de på alvor, og det kan innebære at alle i organisasjonen kan fungere som ledere i både

tankeprosesser og forslag til endringer i organisasjonen. En konsekvens av dette vil innebære at lederne blir "followers" fordi det er andre i organisasjonen som har mer kapasitet og kompetanse innenfor et gitt område, og det er sett i et distribuert perspektiv, dumt å ikke la de som kan best i gjeldende situasjon lede an. Mine informanter sier også at det er gjennom arbeid med utvikling og i endringsprosesser at en må spre lederhandlinger, og da vil det kunne virke hemmende på organisasjonen at en ikke lar de som ønsker det slippe til med kompetansen og forslag til aktiviteter. Det blir også pekt på at hvis en skal utvikle en slags pedagogisk kjerne, så må det tilrettelegges for det slik at personalet får anledning til å danne ulike grupper og arbeide over tid. Dette er både formelle og uformelle grupper som tar på seg oppgaver.

6.2.3 Felles visjoner og distribuering av ledelse

En felles visjon må eies av alle. For at noe skal eies av alle, så må alle ha bidratt i arbeidet for å utvikle en felles visjon. For å utvikle en slik felles visjon så må alle bli hørt. Når en slik visjon blir utviklet, så kan det bidra til at de fleste som arbeider ved en skole bidrar i samme retning og arbeider sammen for at elevene skal nå opplæringsmålene sine.

Lederteamet vil i sammenheng med å utvikle felles visjon for skolen ha en stor utfordring som ligger i at alle skal bidra. Det innebærer både en organisatorisk tilrettelegging, men ikke minst en erkjennelse av at ledelsen må la personalet bruke mye tid på å drøfte og reflektere over sin egen virksomhet. Den additive tilnærmingen vil kanskje ikke fange opp hvordan en best kan utvikle felles visjoner, men det bør understrekes at en utvikling av felles visjon er en kollektiv bestrebelse på å bli bedre. Denne kollektive opplevelsen vil kunne utvikles med den samarbeidspraksisen som Grønn (2002,2003) kaller institusjonaliserte samhandlingsmønstre. I et distribuert perspektiv vil ledelsen lage slike samhandlingsmønstre både for å signalisere at dette er så viktig at vi bruker mye tid på det, og slik tilrettelegge for at ledelse i et relasjonelt perspektiv kan utvikle seg.

Alle lederne ved de skolene jeg undersøkte understreket at dette var viktig arbeid. Både å utvikle felles visjoner, lage arenaer der lærerne kan få anledning til å bidra og slik ta ansvar for at aktiviteter skjer.

" Det er noe med , selve grunnholdningen vi er ute etter..Det er noe med

kjernen i det som er den retningen vi vil. Det er en slags måte å sette ord på og finne retning til det vi vil. Det vi egentlig vil er noe djupere, noe med en annen måte å lære på, så metoden, eller hva jeg skal si, det konkrete, det kan godt forandre seg hvis du bare har kjerneverdiene”(I 1).

I dette utsagnet ligger det en tanke om at en sammen må finne de felles visjonene, så kan lærerne i sine team eller i intuitive samarbeidsrelasjoner finne sin måte å lede dette arbeidet videre på. Ledelsen må arbeide for å skape felles visjoner sammen med de ansatte, men det er lærerne som utfører.

6.2.4 Gruppelæring og distribuering av ledelse

Gruppelæring som aktivitet er en forutsetning for å skape gode samarbeidsrelasjoner. Å utvikle en forståelse for at når en sammen arbeider for å nå et mål, så overstiger denne samarbeidsformen den enkeltes arbeid, er en viktig lederoppgave i forhold til personalet. Skolelederne som jeg intervjuet pekte på at de ønsket å ha ulike gruppeorganiseringer med både forskjellige oppgaver og med overlappende oppgaver. Skolene har aktivitetsgrupper, kollegagrupper, teamgrupper og plangrupper. Denne omfattende organiseringen i ulike grupper kan sees på som en erkjennelse av at denne arbeidsformen tilrettelegger for effektiv ledelse. At det er rom for å bruke tid på å utvikle grupper, og å la gruppene ha ansvar for ulike prosesser ved skolene kan føre til en forståelse av at alle kan bidra i den kompliserte arbeidsoppgaven det er å drive en skole. Dette er en slags tilretteleggende ledelse som innebærer en høy grad av delegering av ansvar og aktiviteter.

Gruppelæring kan slik sett være en disiplin som kan bidra til at mentale modeller stadig må være i endring og stadig blir utfordret. Samtidig er det viktig å ha forståelse for at gruppen lærer ikke av seg selv. Tvert imot kan det utvikle seg negative opplevelser i en gruppe dersom en ikke aktivt arbeider for å utvikle seg sammen som gruppe. Det må være en utstrakt forståelse for at mentale modeller må bearbeides og justeres, og det må være en felles aksept for ideen om at flere tenker bedre enn en. Dette er viktig kunnskap for alle medlemmene i en gruppe. Ellers vil gruppelæringsprosessen kunne hindres i å utvikle seg.

6.2.5 Systemisk tenking og distribuering av ledelse

Systemisk tenking gjennomsyrrer som sagt alle de andre disiplinene og fører til en dynamisk organisasjon som stadig er i endring og på jakt etter gode løsninger i forhold til elevenes læring. Alle skolelederne er opptatt av å understreke at det viktigste fokuset på skolene var elevenes læring. Noen tenkte høy trivsel som et medvirkende bidrag i læringsarbeidet. Alle understreket også at for å skape god læring, så måtte det være lite instruerende ledelse, men at det var lagt til rette for teamarbeid og ansvarliggjøring av lærerne. Noen av skolelederne understreket også at lærerne uttrykte stor tilfredshet med å jobbe i team- og trinnorganisering fordi det åpnet for at teamene og trinnene tok viktige beslutninger om elevenes læring.

6.3 Oppsummering av funn og drøfting sett i lys av teori

Denne delen av drøftingen vil fokusere på en oppsummering av de fem disiplinene og distribuert ledelsesteori i en samlet fremstilling. Oppdelingen jeg gjorde i 5.2 er forsøkt å gjøres klargjørende i forhold til begrepsbruk, mens denne delen vil fokusere på mine refleksjoner knyttet til fokuset på begrep og kobling mellom begrep i de to teoriene lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori.

En sammenstilling av de ulike disiplinene og forsøket på å sette disse opp mot relevante begrep innenfor distribuert ledelse viser flere interessante moment. Mens Senge (2004) setter opp fem disiplinøvelser for å utvikle en lærende organisasjon, så kan distribuert ledelsesteori fokusere på måter og organiseringsmuligheter for å systematisk kunne arbeide i en organisasjon der det å arbeide med disiplinøvelser kan være en mulighet. Å utvikle en lærende organisasjon ved hjelp av systematisk å arbeide med de fem disiplinene vil kunne gjøres på mange måter, og kombinasjonen distribuert ledelsesteori sett i sammenheng med andre innfallsvinkler som det relasjonelle perspektivet og pedagogisk ledelse kan være fruktbare supplement.

En viktig del av hovedintensjonen med å tenke distribuert ledelsesteori kan også ligge i menneskesyn. På den ene siden har vi en tanke om at ledelse kan oppstå spontant når forutsetningene er tilstede. Det kan muligliggjøres når ulike grupper enten er opprettet

organisatorisk fra ledelsens side, eller at spontane samarbeidsrelasjoner kan oppstå når det er nødvendig, og at ulike personer med ulik kompetanse vil velge lederrollen når omstendighetene tilsier at det kan skje. Men slike prosesser vil vanskeliggjøres dersom ikke et demokratisk menneskesyn gjennomsyrrer hele organisasjonen. Og da er vi tilbake på ledelsen sine oppgaver og fortolkninger av sin ledelsesoppgave. Dette kan fremstå som en sirkel basert på organisatoriske løsninger og menneskesyn i organisasjonen. Samtidig kan det virke som at fokus på ledelse som en relasjonell virksomhet er av vesentlig betydning dersom en skal skape både spontane og institusjonaliserte grupper som har reell påvirkningsmuligheter og beslutningsmyndighet.

6.3.1 Hvilke områder i teoriene er mest relevante i vår sammenheng?

Innad i lederteamet kan det virke som at disiplinene personlig mestring og mentale modeller er de disiplinene som er viktigst for å skape distribuert tenking. Innbakt i dette ligger også disiplinen gruppelæring, men mest som en forutsetning for det å utvikle mentale modeller. Den personlige mestringen oppfatter jeg som nært knyttet til mentale modeller, fordi distribuering av ledelse, og at hvem som tar på seg lederoppgaver vil variere, henger nøye sammen med at lederteamet utvikler mentale modeller som ikke oppfatter slik "rullering" av ledelse som en trussel.

Et lederteam kan, sett i lys av distribuert ledelsesteori, karakteriseres som en institusjonalisert samhandlingsgruppe. Medlemmene i gruppen vil vanligvis ikke variere, den oppstår ikke spontant, og selv om det kan oppstå intuitive samarbeidsrelasjoner i teamet, så vil antagelig dette ikke overskygge det institusjonaliserte perspektivet. Derfor er medlemmene i dette teamet plassert sammen og skal lære seg å samarbeide. I et distribuert perspektiv kan dette bety at teamet som enhet må arbeide internt for å tilrettelegge for at lærerne tar på seg ledelsesoppgaver, og derfor må arbeide med holdninger og synet på mennesker. Skolen skal arbeide for å utvikle demokrati, og lærerne er typiske representanter for en ekspertorganisasjon. Slike organisasjoner vil ha utfordringer knyttet til å lede eksperter i det arbeidet de er eksperter på, i seg selv en utfordring. Når i tillegg lærere ved en skole er ledere i klasserommet og ekspert på kommunikasjon og samspill, så vil en dimensjon til bli lagt på i forhold til forventning om utøvelse av lederskap fra lederteamet.

Når det gjelder det utoverrettede lederarbeidet til lederteamet og distribuering av ledelse, så ser det ut som at en i stor grad ved skolene jeg undersøkte prøvde å tilrettelegge organisatorisk for å dra lærerne inn i ansvars- og ledelsesoppgaver i ulike typer grupper. Rektorene ga uttrykk for at en slik organisering var viktig nettopp for å få flere inn i sirkler av ansvarliggjøring og ledelse. En av årsakene er selvfølgelig å ta i bruk den kompetansen lærerne har både når det gjelder faglig kompetanse, men også lederkompetansen ble det understreket. Slike institusjonaliserte samarbeidsgrupper blir i stor grad brukt i skolene jeg besøkte.

Hvilke ledelsesoppgaver blir distribuert? Skolelederne ga et generelt inntrykk av at de ønsker å lytte til, så her tolker jeg det slik at det ligger en betydelig del av påvirkningsmuligheter fra lærernes side. Jeg har inntrykk av at de lærerne som var aktive og ønsket å påvirke og lede prosesser hadde stort rom for det. I tillegg uttrykte en av rektorene ved en av skolene jeg besøkte at de har aktivt arbeidet for å trekke slike aktive og tydelige ”ledere” inn i ulike typer grupper, både institusjonaliserte gjennom plangruppe og trinngupper, men også ved at disse lærerne tok på seg forskjellige oppgaver som innebar ekstra utdanning og opplæringsoppgaver i forhold til andre lærere. Et tydelig eksempel på dette var satsingsområdet dialog. Her skulle noen lærere få opplæring i å utvikle gode relasjoner i gruppen, og så lære videre denne metodikken til andre lærere ved skolen. En ledelse som tilrettelegger for slike typer videreutvikling til mellomledere skaper både institusjonaliserte grupper og intuitive samarbeidsrelasjoner.

Men kanskje det viktigste for nesten alle mine informanter handlet om å tilrettelegge for lærerne til å ta på seg oppgaver og ansvar slik at det kunne skapes god læring for elevene. Det overordnede perspektivet her hos alle skolelederne jeg intervjuet var nettopp å bidra til at elevene fikk god hjelp til å lære. Og da ble det svært viktig å lytte til hva lærerne sa. Det ble utvist en stor grad av respekt for lærernes arbeid, og de fleste lederne ønsket å bidra til at lærerne fikk gjort jobben sin skikkelig. Alle skolene hadde en stor grad av ulike gruppesammensetninger, og viktigheten av å ha en slik organisering ble stadig understreket. Så her kan det virke som at alle hadde erfart at teamdannelser og overlappende grupper kan skape arenaer for utvikling.

6.3.2 *Distribuert ledelsesteori og ledelse i et relasjonelt perspektiv*

Når Jorunn Møller (2007) peker på at ledelse først og fremst må sees på som en relasjon, så oppfatter jeg at hennes konklusjon kan føyes inn i det distribuerte perspektivet. Jeg har ved flere anledninger også vist til at lederteamene jeg undersøkte har en relasjonell ledelsesorientering i kombinasjon med tilrettelegging av ulike grupper med stor grad av selvstendighet. Den relasjonelle dimensjonen er derfor av vesentlig betydning. Møller (2007) slår fast at skoleledelse har større påvirkning på skole og elever når lederne arbeider i et distribuert perspektiv. Hun viser til erfaringer fra anerkjente skoler eller demonstrasjonsskoler, og derfor kan det være viktig å merke seg at denne typen ledelse virker. Mine intervjupersoner hadde også et bevisst og klart forhold til det at lærere tar ledelsesansvar, men for at dette skal skje, så må lederteamet tilrettelegge både i form av organisering, men også gjennom fokus på hva en skal arbeide med. Og det er her, slik jeg oppfatter det, at ledelse i et distribuert perspektiv med et demokratisk grunnsyn er vesentlig dersom en skal utvikle skoler som lærende organisasjoner.

Kapittel 7 Lærende organisasjoner og distribuert ledelse

I dette kapittelet vil jeg forsøke å summere opp drøftingen i forrige kapittel om teoriene lærende organisasjoner og distribuert ledelse og forsøke å konkludere i forhold til problemstillingen min. Jeg spurte i problemstillingen min om effektive lederteam og distribuert ledelse var en måte å utvikle en lærende organisasjon på, og jeg her gjennom å granske teoriene og å intervjuere ledere ved tre skoler forsøkt å se om det er mulig å svare på problemstillingen. I tillegg vil jeg forsøke å svare på spørsmålet om verdivalg som jeg introduserte innledningsvis i denne oppgaven. Jeg vil også kort oppsummere refleksjoner om bruk av PAIE- modellen til Strand (2006) i forbindelse med tanken om effektive lederteam.

7.1 Team – institusjonalisert ledelse

Det er ingen av mine intervjupersoner som brukte begrep fra teoriene jeg har tatt utgangspunkt i. Likevel var alle innovert måter å drive skolene sine på som i stor grad handlet om å utvikle de fem disiplinene Senge (2004) introduserer. Alle skolene har utstrakt erfaring med å arbeide i team og andre grupper, og alle uttrykker at dette er en god måte å arbeide på. Likevel er det lite fokus på å skape gode samhandlingsprosesser i teamene, og fokus på at gruppelæring er en viktig del av det å arbeide i slike grupper. Samtidig har jeg et inntrykk av at de fleste oppfatter at det arbeidet som teamene på skolen gjør er av høy kvalitet, og at medlemmene i teamene skaper gode samarbeidsarenaer gjennom utprøving, og det at de blir godt kjent med hverandre. Når innspill kommer fra disse teamene er alle lederne jeg intervjuet svært opptatt av å lytte til og prøve å bidra til at teamene får mulighet til både å prøve ut og å gjennomføre tiltak de ønsker å prøve. Samtidig sier flere at det er et svært viktig fokus å skape klima for at en kan feile, og at en ikke får det til slik som ønsket. Dette bidrar til at flere lærere tar på seg oppgaver og tør å prøve. Dette opplever jeg som en erkjennelse av at det ikke alltid er lett å si hvem som leder hvem. I teamene kan mange bidra, og ledelse må sees mer i et relasjonelt perspektiv. Ledelse oppstår når gode team får i oppdrag å finne gode måter å løse oppgaver på. I dette ligger det en erkjennelse av at den overordnede ledelsen i tillit til sine myndiggjorte medarbeidere gir disse en høy grad av ansvar og ledelse, under en paraply av felles visjoner.

7.2 *Ledere – “followers” - situasjon*

Når ledelse er å skape relasjoner som inviterer til at medarbeidere tar på seg ansvar og lederoppgaver når det kreves, så er det ikke så viktig å ha klarhet i hvem som leder de ulike prosessene. Når en dyktig norsklærer har et sterkt ønske om at skolen eller trinnet i en periode skal ha et prosjekt som innebærer et fokus på norskfaget, så vil det ofte oppfattes naturlig at denne læreren er leder i dette prosjektet. Årsaken er at hun som oftest vil være blant de som har mest kompetanse i temaet, og ikke minst, hun har kreativ spenning nok til at hun tar på seg en slik krevende lederoppgave for en viss periode. Så kan det være andre som ønsker å bidra innefor andre områder. En viktig lederoppgave for lederteamet vil her være å hjelpe læreren til å holde oppe motivasjonen, og samtidig gjerne være en ”follower” i prosjektet. Poenget er å bruke de dyktige og motiverte lærerne på en måte som gjør at de fortsetter, og da er det å få tillit og nok handlings- og beslutningsrom uhyre viktige ingredienser som ledelsen må tilrettelegge for.

7.3 *Lederen som heltinnen i lederteamet*

Tittelen på dette avsnittet er forsøkt satt opp for å skildre hvor umulig en slik sammenkobling er. Et lederteam må jobbe sammen, og alle må bidra til å skape god ledelse. Hvis en ønsker fokus på lederen som den som skaper ledelse, så vil et lederteam bli overflødig og ikke fungere som team. Alle mine intervjuede ledere ønsket å fungere sammen i team, og hadde ikke behov for å framstå som en slags helt. Tvert imot ønsket lederne å ha gode relasjoner innad i teamet for å bli dyktigere som skoleledere, de hadde klare tanker om at de fungerte bedre og tenkte bedre sammen i team enn alene. Heltedyrkelse vil antagelig skape dårligere muligheter for å se på ledelse som relasjoner.

7.4 *Ledelse I et relasjonelt perspektiv*

Når ledelse bidrar til et gjennomgående fokus på å drøfte og å reflektere over egen praksis både i teamene og i forhold til andre oppgaver som skolen som helhet tar på seg, så vil det øke mulighetene for læring på alle nivå. Samtidig er det viktig å ha en organiseringsform som muliggjør denne læringen i trygge og små grupper, slik at det er betydelig rom for feilskjær

og justering i trygge omgivelser. Målet med det relasjonelle perspektivet kan blant annet være å sette i gang aktiviteter gjennom å samhandle relasjonelt. Når ledelse fokuserer på å skape en vi-holdning fordi en involverer alle i utviklingsprosessene mot en eller annen form for beslutning, så vil kanskje endring lettere oppstå fordi alle er ansvarlig, og ikke bare lederen.

7.5 Oppsummering

Er distribuert ledelse en mulig metode for å utvikle en lærende organisasjon? Dette hovedspørsmålet i min problemstilling mener jeg at det kan svares ja på. Selve metodikken i ledelsesutfordringen i distribuert ledelsesteori handler om det å få flere til å ta ansvar, og lede prosesser. Og i denne teorien betyr dette blant annet at en organiserer team og grupper med utstrakt myndighet til å både planlegge og gjennomføre prosesser. Dette krever en lærende og reflekterende tilnærming til det arbeidet vi gjør, og for å kunne gjennomføre dette må ledelsen gjennom relasjoner og team- og gruppebygging arbeide overordnet sammen med personalet med å utvikle felles visjoner og plattform for arbeidet som skal utføres. Når mennesker i en organisasjon får slike ansvarsoppgaver, så vil det i tillegg kunne skape en mer effektiv gruppe dersom en systematisk arbeider med gruppelæring. Men først og fremst så må ledelsen sørge for å bidra til å stadig utfordre egne, hverandre og andres eventuelle mentale modeller som kan vanskeliggjøre en god gruppedynamikk.

Denne ledelsesorienteringen vil samtidig kreve at lederteamet sin måte å lede på er sentrert rundt begrepene demokratisk ledelse og at ledelse er relasjoner. Grunnfokuset er å skape felles visjoner og en solid plattform. Ut fra dettes ståstedet skapes det rom for at lærere tar ledelsesinitiativ. Når ledelse er klart forankret i bestemte verdier, så kan utøvelsen av ledelse benytte seg av utstrakt teamarbeid.

Innad i lederteamet er viktige og sentrale faktorer å avklare roller og forventninger til hverandre, og i dette perspektivet betyr det at en må bearbeide mentale modeller både om rollefordeling og om forholdet mellom de enkelte lederne. I tillegg ligger en fokus på praktisk tilrettelegging for personalet slik at de kan få utført sine arbeidsoppgaver, men også på tilrettelegging for dannelse av ulike typer grupper, både formelle og mer spontane. Det må være utstrakt rom for at slike grupper tar ledelsesansvar. Samtidig er det viktig at ledelsen er tydelig slik at det ikke oppstår usikkerhet om hvilke grunnverdier skolen står for. Det å være

en tydelig ledelse kombinert med fokus på visjoner, og som krever og forventer lærere som tar ledelsesoppgaver, vil kunne skape prosesser som utvikler skolen til å bli en lærende organisasjon.

7.6 Verdivalg?

I denne oppgavens kap.2.3 spurte jeg om skolene må stille spørsmål ved sine grunnleggende verdier for å utvikle en lærende organisasjon som skal møte kravene fra kunnskapssamfunnet. Viktige mål i et slikt kunnskapssamfunn er å skape effektive organisasjoner som utvikler elevene våre til å bli teststerke og konkurransedyktige for å ha økonomisk vekst. Samtidig har våre skoler en dyp og grunnleggende tradisjon i å lære opp elevene våre i demokratisk tankegang, kreativ utfoldelse og en sterk ”ta vare på hverandre” – holdning. Kan en forene slike tilsynelatende uforenelige verdier?

Mine intervju viser at skoleledere er svært opptatt av begge dimensjonene i opplæringen av elevene. Alle understreker viktigheten av å lære kunnskap, og at de ønsker å være med å konkurrere på denne måten. Samtidig peker alle på at elevenes trivsel, kreativitet og omtanke for hverandre er like viktige fokuspunkt. Det må være tid og rom for begge dimensjoner. Og dette er en viktig lederoppgave, å spre demokratisk tankegang og væremåte gjennom den distribuerte måten å lede organisasjonen på. Som Peter Senge (2004) peker på, så må lederen være den som går foran og viser vei. Gjennom demokratisk ledelse i et distribuert perspektiv får lærere og elever demonstrert hvilke verdier som gjennomsyrrer organisasjonen, og slik vil det demokratiske grunnsynet spres gjennom aktivitetene i skolen.

7.7 Andre perspektiv

Min oppgave har vært å fokusere på Peter Senge (2004) sin lærende organisasjon og forsøke å se det i sammenheng med distribuert ledelsesteori hovedsakelig knyttet til Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006). Det er mange andre og svært viktige bidragsytere i tenking omkring utvikling av lærende organisasjoner. Nonaka (1994) har fokusert på hvordan læring skjer i lærende organisasjoner, og han viser til forskjellen mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. Læring skjer i felleskap når den tause kunnskapen hos enkeltindivider gjøres eksplisitt. Denne kunnskapen blir da bevisst hos enkeltindividene, men

prosessen kan bare skje sammen med andre. Da må en sette ord på den tause kunnskapen, altså det man gjennom erfaring kan. En slik prosess involverer andre, og da kan dette skape gruppelæringsprosesser som kan føre til at hele organisasjonen lærer og ikke bare enkeltindivider.

En slik fokusering på andre og viktige bidragsyttere til forståelse av hva som fører til læring i organisasjoner ville gjerne ha ført til en dypere forståelse av læringsprosesser i skolen. Når jeg likevel har valgt å hovedfokusere på Peter Senge (2004) sin presentasjon av hvordan læring skjer i organisasjoner, så har det sammenheng med min kobling til distribuert ledelsesteori, og jeg har opplevd at denne sammenkoblingen har vært tilstrekkelig i forhold til min problemstilling.

7.7.1 Effektive lederteam og PAIE-modellen

I teoridelen av oppgaven min viste jeg til Strands (2006) videreutviklede modell fra (Adizes) av de ulike delfunksjonene til en organisasjon. Jeg antydte at kanskje en del av det å utvikle effektivitet i lederteamet kunne innebære at de ulike lederne i teamet utfylte de fire funksjonene *produsent*, *administrator*, *entreprenør* og *integrator* (Strand 2006). Denne antydningen om fordeling av arbeidsoppgaver og typer funksjoner ser ut til å være en mulig måte å tenke på når en skal utvikle effektive lederteam. Samtidig blir det av mine informanter pekt på at hvis de ulike medlemmene av lederteamet blir for konsentrert om sine deloppgaver, så kan det innebære at en mister andre og viktige element i det å fungere som team. Verdifull aktivitet i teamet handler nettopp om å utvikle seg sammen, bruke tid på å diskutere og å ”gå innpå” hverandre sine funksjoner. Da skapes det kanskje høy effisiens og høy effektivitet.

7.8 Avslutningsvise kommentarer

Dersom jeg skal prøve å kort oppsummere denne reisen som prosjektet mitt har vært, så kan det være noen stikkord som blir mer viktige enn andre. Det har vært svært spennende å forsøke å kombinere de to teoriene og prøve å sette de inn i en sammenheng med min reise til skolene jeg besøkte og de skolelederne jeg intervjuet. Jeg tror at distribuert ledelsestenking kan være en svært viktig veileder når skoleledere skal velge måte å arbeide på for å bli en lærende organisasjon. Det er to stikkord som blir fremtredende for meg her, det første er gjennomgående teamorganisering - både institusjonelt og spontant, og det andre stikkordet er

ledelse som demokratisk praksis, der hvem som tar på seg ledelsesansvar vil kunne variere. En skoleleder som tar med seg disse stikkordene i ryggsekken hver dag vil ha en god bagasje å orientere seg etter. Innledningsvis spurte jeg etter en oppskrift på god skoleledelse, og kunne gjerne som skoleleder selv mange ganger hatt bruk for å slå opp i ”kokeboka”, men har erfart gang på gang at den ikke finnes. Men det som kanskje finnes er at man gjennom å lete og finne ut hvordan erfarne skoleledere arbeider, i sammenheng med å sette seg inn i hva erfarne forskere tenker om skoleutvikling og ledelse, så vil en nok ikke ha oppskriften som gjelder i enhver sammenheng, men man kan kanskje få innspill og hjelp til å utvikle seg videre som skoleleder. Kanskje man også kan få inspirasjon til å bearbeide mentale modeller og hindre at man faststivner i et ledelsesmønster som ikke lenger er adekvat og funksjonelt uten at man kanskje kan sette fingeren på hva man gjør som kanskje bør endres på. Distribuert ledelsesteori og lærende organisasjoner forteller ikke sannheten, men gir gode råd om hvordan man kan arbeide prosessmessig for å bli en dyktig leder og skape læring for elever og lærere.

7.9 *Og helt til slutt.....*

Denne studien har for meg ikke bare vært svært lærerik i forhold til å skaffe kunnskap om hva som skjer i skoler og det å lære teorier om skoler. Jeg har i tillegg hatt en svært bratt læringskurve i forhold til å lære om vitenskapelig forskning, det kvalitative forskningsintervjuet sett i sammenheng med metodekravet. I tillegg har jeg underveis i prosjektet mitt stadig fått nye ideer til nye forskningsprosjekt, og ikke minst ser jeg at det jeg har lært underveis i min første vitenskapelige studie har gitt refleksjoner om hvordan jeg ville ha valgt å arbeide i min neste. Dette arbeidet har derfor vært av stor verdi for meg, og det har gitt mye mer læring enn jeg ante da jeg startet opp for lenge siden....

Litteraturliste

Aschehoug og Gyldendal, *Store norske leksikon*, Aschehoug og Gyldendal
<http://www.storenorskeleksikon.no/search.html?mode=alfa&head=Ef&page=2>

Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (red 2006) : *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelens Forlag as.

Glosvik, Øyvind (2007) : *Forskningsstrategiar og metode – forelesning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Førde, 2007*

Glosvik, Øyvind (2007) : *Velkommen til den femte disiplinen*, tekst gitt studenter ved Høgskulen i Sogn og Fjordane november 2007

Gronn, Peter (2003) : *Leadership: who needs it? School Leadership & Management, Vol. 23, No 3, 267-290* Carfax Publishing

Gronn, Peter (2002) : *Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Printers, 653-290

Grønmo, Sigmund (2004) : *Samfunnsvitenskapelige metoder* . Bergen. Fagbokforlaget

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. (1998) : *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo. Ad notam Gyldendal AS

Hatcher, Richard (2005) : *The distribution of Leadership and Power in Schools*. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267

Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo. Abstrakt forlag.

Harris, Alma & Muijs, Daniel (2006) : *Teacher Leadership: A review of research*
Maxwell, Quality Research Design, 2005 London, Sage Publications

Ireson, Jill: *Distributed Leadership- The only way to go*, NCSL

Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen. Fagbokforlaget

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lillejord, Sølvi (2006) : *Ledelse i en lærende skole, 26.september 2006*, Universitetet i Bergen. – Skolelederkonferanse <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Powerpointkonferanser/Konferanseinnlegg/Skolelederkonferansen-Lillejord.ppt>

Kvale, Steinar (2006) : *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 9. opplag . Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS

Møller, Jorunn (2007) : *Kvalitet i anerkjente skoler. Ledelse og kvalitet i skolen – konferanse om pedagogisk ledelse*, Stjørdal 5.-6.februar 2007

Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen, posisjoneringer, forhandlinger og tilhørighet* Oslo. Universitetsforlaget

Nonaka, I (1994) *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*

OECD (2006): *Improving School Leadership Activity*

Prosjekt 2005: Nordic Project Management As –prosjektevne
<http://www.npm.as/prosjektteorijan05.htm> (lest 12.desember 2007)

Roald, Knut (2001) : *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner*. Høgskulen i Sogn og Fjordane. Bedre skole, småskrift nr 5

Spillane, James (2006) : *Distributed Leadership*, Jossey-Bass Leadership Library in Education

Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006) : *Utdanningsledelse*, Oslo, Cappelen

Senge, Peter (1991, 1999, 2004) : *Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Egemont Hjemmets bokforlag, Oslo

Valle, Roald (2006): Forelesning Førde 2006

Wenger, Etienne (1998) : *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*.
Cambridgde. Cambrigde University Press

Southworth, Geoff (2004): *Distributed Leadership*, NCSL

Strand, Torodd (2001, 2007) : *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget, Bergen

NCSL – National College for School Leadership

nctl.org.uk/research/research_activities/research-researchactivities-distributedleadership

Raugland, Vidar, Eva Næsheim & Andre Istad Johansen, (1999): *Skolejuss, praktisk oppslagsverk for grunnskolen*. Oslo. Ad Notam, Gyldendal.

Stortingsmelding nr. 30 (2003 -2004) : *Kultur for læring*. Oslo Statens forvaltningstjeneste,
Informasjonsforvaltning

.

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

Wadel, Cato (2002, 2004) : *Læring i lærende organisasjoner*, Seek AS, Flekkefjord