



# MASTEROPPGAVE

Levegg eller vindmølle?

Windbreak or windmill?

**Annie Magdele Presthus Johansen**

Masterstudium i organisasjon og ledelse,  
utdanningsledelse.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap.  
Institutt for samfunnsvitskap.

19.02.20.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 1

## Forord

Vi lever i kunnskapssamfunnets tidsalder og mantraet livslang læring forteller at mennesket er i en kontinuerlig læreprosess fra vugge til grav. Utdanningsinstitusjonene har et betydelig ansvar for helhet og sammenheng gjennom kvalitet og resultat av de kvalifikasjoner et menneske skal tilegne seg for å være i kontinuerlig utvikling, og evne å omstille seg i tråd med samfunnets behov. Velferdssamfunnet krever kompetanse innen et bredt spekter av fagfelt, noe som gjenspeiles i skolens omfattende samfunnsoppdrag.

For å ruste skolen til å oppnå sitt mandat kreves et stadig større fokus på felles profesjonsutvikling og utvikling av skolen som en dynamisk og lærende organisasjon.

Det er et viktig og spennende fagfelt som jeg har hatt gleden av å bli kjent med som yrkesutøver gjennom snart 30 år, og ikke minst i forbindelse med masterstudiet i organisasjon og ledelse, utdanningsledelse som jeg nå er i slutfasen av. Det å være student samtidig som man utøver faget har gitt mange refleksjoner og muligheter til å prøve og feile, og jeg må si at følgende ordtak er nokså beskrivende for læreprosessen jeg har vært gjennom; *To be competent, you must feel bad.*

Jeg erfarer at man blir aldri utlært og begrepet livslang læring oppleves mer troverdig enn noen gang. Det gjelder å være undrende og åpen for ny kunnskap, praktisere og utvikle nye ferdigheter med ydmykhet for oppdraget.

For å kunne gjennomføre studiet og ferdigstille masteroppgaven har jeg hatt mange gode støttespillere og kyndige medhjelpere. Jeg vil takke Astrid Øydvin, Olina Kollbotn og Kjersti Sandnes Haukedal ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal for konstruktive innspill, veiledning og hjelp. Jeg vil takke informantene som sporty stilte opp og bidro med sine refleksjoner og kompetanse i en travel skolehverdag. Min arbeidsgiver i Ørland kommune har gitt meg frihet til å være student og motivert meg for fremdrift, og to gode kollegaer Vigdis Vikne og Monika Aune har vært givende drøftingspartnere i utarbeidelsen av prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie for tålmodighet og støtte når skrivesperren satte inn og når prosjektet dro ut i tid. Uten godvilje på hjemmebane ville det vært vanskelig å fullføre løpet.

Ørland, 17. februar 2020.

Annie Magdele Presthus Johansen

## Innholdsliste

<b>1. Introduksjon</b> .....	s. 7
1.1. Tema.....	s. 7
1.2. Kontekst.....	s. 9
1.3. Oppsummering av bakgrunn og kontekst.....	s. 9
1.4. Problemstilling.....	s.10
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	s.13
2.1. Teori.....	s.13
2.2. Lærende organisasjoner.....	s.14
2.3. Dimensjonen mentale modeller.....	s.17
2.4. Organisasjonslæring og organisasjonskultur.....	s.23
2.5. PAIE-modellen.....	s.25
2.6. Læringsteorier.....	s.28
2.7. Relasjonsledelse.....	s.30
2.8. Lærende møter.....	s.34
<b>3. Metodedel</b> .....	s.35
3.1. Legitimitet.....	s.35
3.2. Etikk.....	s.37
3.3. Strategi for datainnsamlingen.....	s.37
3.4. Forskningsdesign.....	s.39
3.5. Utvalg.....	s.40

3.6.	Fenomenologisk inspirert tilnærming.....	s.41
3.7.	Hermeneologisk tilnærming.....	s.41
3.8.	Collektivt Casestudie.....	s.41
3.9.	Temasentrert tilnærming.....	s.42
3.10.	Problemstilling.....	s.42
<b>4.</b>	<b>Empiri og presentasjon av data.....</b>	<b>s.43</b>
4.1.	Erfaringsmessig bakgrunn og faglig kompetanse.....	s.45
4.2.	Forskningsspørsmål 1.....	s.41
4.3.	Forskningsspørsmål 2.....	s.53
4.4.	Forskningsspørsmål 3.....	s.56
4.5.	Forskningsspørsmål 4.....	s.61
4.6.	Oppsummering av funn.....	s.66
<b>5.</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>s.69</b>
5.1.	Forankring i teori, verdi- og ledersyn.....	s.69
5.2.	Faktorer som fremmer og hemmer refleksjon i organisasjonen.....	s.75
5.3.	Strategier og verktøy til bruk endrings- og utviklingsarbeid.....	s.81
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og avsluttende refleksjon.....</b>	<b>s.93</b>
	Vedlegg: 3	
	Vedlegg 1. Forespørsel og samtykkeskriv	
	Vedlegg 2. Intervjuguide	
	Vedlegg 3. NSD Kvittering prosjekt 48187	

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om skolen som lærende organisasjon og om skoleleders ansvar og rolle i utvikling av det profesjonelle fellesskapet.

Jeg har valgt å se nærmere på begrepet mentale modeller og hvordan skoleleder forholder seg til den sentrale dimensjonen i arbeidet med å styrke skolen som lærende organisasjon. Formålet med oppgaven er å belyse utfordringer knyttet til utvikling av det profesjonelle fellesskapet og se på faktorer som kan fremme læring gjennom bevisstgjøring av de mentale modellens kraft og som påvirkning i et utviklings- og endringsperspektiv.

Opgaven bygger på etablert teori med formål om å gi retning og støtte for analyse og drøfting av datamaterialet. Hovedteorien er hentet fra Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon. Jeg valgte i tillegg å hente teori fra Jan Spurkeland som omhandler relasjonsledelse og Knut Roalds utredning av lærende møter.

Undersøkelsen er et kvalitativt studie ved bruk av semistrukturerte intervju som grunnlag for den empiriske datainnsamlingen.

Studiet viser at skoleledere er bevisst sin rolle som endrings- og utviklingsledere i skoleorganisasjonen. De relaterer seg i liten grad til konkret teori, men viser til både strategier og verktøy for håndtering av temaet. Informantene viser til sammenfallende forståelse for at dimensjonen mentale modeller er et vesentlig fenomen å vektlegge for å skape gode profesjonsfellesskap og utvikle den lærende organisasjon. Lederne er opptatt av å skape legitimitet og forankring blant medarbeiderne ved bruk av dialogen som verktøy og bruk av lærende møter med ulike innslag av prosessverktøy. Tilstedeværelse, nærhet til praksisfeltet og en analytisk tilnærming sees på som vesentlig for å øyne organisasjonens mentale modeller.

## Summary

The topic of this thesis is the school as a learning organization, and the role and responsibility of the school leaders in developing learning communities.

I have chosen to take a closer look at the term mental models and how the school leader relates to the central dimension when working on strengthening the school as a learning organization. The purpose of the thesis is to illuminate challenges related to developing learning communities and looking at factors that promotes learning by creating awareness of the power of the mental models, and as impact in a perspective of development and change.

The thesis is building on established theory, having the purpose to give direction and support in order to analyse and discuss the data material. The main theory used is Peter M. Senges theory about the learning organization. Supplementary I have used the theory of leading through relations by Jan Spurkeland and the study about learning meetings by Knut Roald.

The research is a qualitative study using semi-structured interviews as basis for the empirically data collection.

The study is showing that school leaders are aware of their role as change and development leaders in the school organization. In a small scale they relate to concrete theory. However, they point at both strategies and tools for handling the topic. The informers show a coinciding understanding that the dimension mental models are a significant phenomenon to emphasize in order to create good fellowships of profession and developing the learning organization. The leaders are focused on creating legitimacy and securing commitment among the employees through use of dialogue as a tool and using learning meetings with different types of process tools.

Being present, closeness to the practice field and an analytic approach is seen as significant in order to see the mental models of the organization.

## 1. Introduksjon

### 1.1. Tema

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) la føringer for at skolen skulle være en lærende organisasjon, og ved revidering av læreplanverket og innføring av Fagfornyelsen stilles det nå ytterligere krav til styrking av profesjonsfellesskapet i skolen «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis*» ( Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 17).

Denne oppgaven bygger Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon og jeg har valgt å fokusere på disiplinen mentale modeller som er en av hoveddimensjonene for å oppnå læring i en organisasjon. Hvordan jobber skolens ledelse med å få tak i organisasjonens mentale modeller for å berede grunnen for gode endrings- og utviklingsprosesser? Hvilken tilnærming har de til utfordringen og hvilke strategier og verktøy nyttes for å øyne fenomenet.

### 1.2. Kontekst

Skolen er en av samfunnets nøkkelinstitusjoner og et av nasjonens fremste virkemiddel for å skape det samfunnet man ønsker. Dette gjør utdanning til en kompleks samfunnsmessig virksomhet. I følge Møller og Ottesen er skolen et grunnleggende verktøy for å realisere velferdssamfunnet, og utdanning er også et av vilkårene den enkelte har for deltakelse og dermed styrking og videreutvikling av samfunnet. Skolen bidrar til samfunnets integrasjon og enkeltmenneskets livsprosjekt (Møller og Ottesen 2011).

I stortingsmelding 31. *Kvalitet i skolen* (2007-2008) sies det at utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen (Kunnskapsdepartementet 2008).

Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Med livslang læring kan man forstå at alle skal få mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og innsikt gjennom hele livet. Dette skal øke livskvalitet og gi større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet. Livslang læring er nødvendig for å sikre utvikling av velferdssamfunnet og sees på som mer vesentlig enn noen gang da all utvikling skjer i raskere tempo enn før.

«En satsing på livslang læring reflekterer at samfunnets gradvise akkumulasjon av kunnskap ikke stanser den dagen vi forlater skolen og tar steget ut i arbeidslivet» (NOU 2019:12 s. 13)

Det såkalla PISA-sjokket i år 2000 (Langfeldt 2011) gjorde noe med fokuset i norsk skole og Kunnskapsløftet fra 2006 kom i kjølvannet av dette. Læreplanverket i K06 er nå under revidering og Fagfornyelsen trer i kraft i 2020.

(Johansen A. (2014) SA6-408 *Utdanningspolitikk*. ME-Mappe)

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) formidler at utviklingen av et kunnskapsdrevet samfunn påvirker skolen på mange måter. Her av kommer kravet om at skolen skal fungere som en lærende organisasjon. Det fordrer at ansattes læring settes lys på og personalets kompetanse utvikles, deles og tilpasses skolens behov (Kunnskapsdepartementet 2004).

Det ble i Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* stilt krav til at det skal foregå læring blant skolens ledelse og pedagogiske personale. Det ble stilt krav til en kollektiv orientering for utvikling gjennom deling av kunnskap, dialog og refleksjon for å oppnå felles mål for skolen. Skoleleders ansvar for å utvikle skolen som en lærende organisasjon ble befestet. (Kunnskapsdepartementet 2004).

Stortingsmelding *Kultur for læring 2003-2004* understreket også tydelig skoleledere og lærernes betydning i utvikling av skolen for å oppnå samfunnets ambisjoner.

Stortingsmeldingen uttrykte at skolens utvikling vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere (Kunnskapsdepartementet 2004).

Trenden fortsatte og kravet om å styrke skolen som lærende organisasjon fortsatte i Stortingsmelding 20 *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* (2012–2013). Den viser også til at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og at utdanningssystemet utdanner barn og unge for fremtidens arbeidsmarked, og til jobber som ennå ikke finnes. Grunnopplæringen skal forberede barn og unge til å delta i utviklingen, og det er behov for å gjennomgå grunnopplæringens fag og innhold i et slikt perspektiv (Kunnskapsdepartementet 2013).

Styring av skolen har til liks med samfunnsutviklingen endret seg over tid og rådende styringsideologi er i dag mål og resultatstyring. Valg av styringslogikk vil alltid gi føringer for virksomheten og påvirke en organisasjon og dermed endre den (Langfeldt 2011).



Stortingsmelding 19 *Tid for læring* (2009-2010) fremhevet også behovet for profesjonalisering av skolelederne blant annet for å styrke profesjonsarbeidet og den pedagogisk ledelse for å heve kvaliteten i skolen (Kunnskapsdepartementet 2010).

Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015–2016) viderefører påtrykket og viser også til behovet for endringer i skolen for å kunne følge den samfunnsmessige utviklingen som foregår raskere og raskere. Det å styrke profesjonsfellesskapet og jobbe med kollektive læreprosesser for utvikling og endring er en forutsetning for å kunne nå målsettingene i Fagfornyelsen. Det vises til at læreren er den viktigst for elevens læring og at skoler med best resultat over tid kjennetegnes av et sterkt samarbeid blant lærere og en kollektiv kultur. Skal skoler utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø fordrer det at alle lærere er engasjert i skolens felles arbeid og at skoleleder og skoleeier viser ansvar i forhold til pedagogisk praksis og organisasjonskultur (Kunnskapsdepartementet 2016).

Profesjonsutvikling er et av grunnelementene i Fagfornyelsen og blant annet et av kravene KS, *Kommunensektorens organisasjon* spilte inn i forhandlingene med Utdanningsforbundet da arbeidstidsavtalen *SFS 2213* skulle reforhandles høsten 2019 (KS 2019).

Hargreaves og Fullan (2012) formidler at kvaliteten på lærernes undervisning er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Dette innebærer ikke at man skal fokusere på å utvikle og belønne individuelle lærere. Høyt presterende skoler og skolesystem kjennetegnes av at profesjonsgruppen som kollektiv er i kontinuerlig utvikling. Skal man lykkes med å bygge en enda bedre skole, er et av de viktigste grepene å utvikle lærernes profesjonalitet med utgangspunkt i skolen som organisasjon (Hargreaves og Fullan 2012).

### **1.3. Oppsummering av bakgrunn og kontekst**

Samfunnet er i raskere utvikling enn noen gang og kravet om livslang læring er en forutsetning for å kunne skape seg et selvstendig liv, være en aktiv samfunnsborger og bidra til velferdsstatens maskineri.

Dette har nasjonale og internasjonale myndigheter i stadig større grad tatt innover seg, og gjennom reformarbeid og revidering av læreplaner har krav til hvordan skolen skal ruste seg for å klare å oppfylle samfunnsmandatet vært høyst preserende de siste 20 årene.

I tillegg til utvikling av læreplaner i tråd med fremskritt og utvikling i samfunnet har fokuset også vært på skoleledelsens evne til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Man har lagt til rette for kompetanseheving av skoleledere og det stilles i de fleste tilfeller krav til lederutdanning for å kunne ha rollen som skoleleder. Det profesjonelle læringsfelleskapet i skolen har vært satt under lupen og man kan se en rød tråd i vektleggingen av denne dimensjonen som fortsetter med fornyet tyngde i innføringen av Fagfornyelsen.

#### **1.4. Problemstilling**

I lys av skissert kontekst og bakteppe ønsker jeg i dette forskningsstudiet å se nærmere på hvordan skoleledelsen jobber for å bygge skolen som en lærende organisasjon. Jeg vil særlig fokusere på dimensjonen mentale modeller som er en av de sentrale disipliner innen teorien om lærende organisasjoner (Senge 2004).

Årsaken til at jeg spisser forskningsstudiet rundt begrepet mentale modeller er at jeg i mitt yrkesaktive liv som pedagog, tillitsvalgt og etterhvert skoleleder har savnet og kjent på en manglende dimensjon i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid. Min opplevelse er at det har vært en substans som ikke har blitt behørig berørt og eller bearbeidet. Jeg har også drøftet dette spørsmålet i løpet av årenes løp med flere av mine kollegaer uten at vi har funnet de gode svarene eller klart å sett det store bildet på hva det er vi overser eller tar for lett på.

Da jeg begynte på videreutdanning i organisasjon og ledelse og ble kjent med Peter M. Senges teori om den lærende organisasjon oppdaget jeg det jeg antar må være denne manglende faktoren. Spørsmålene som dukket opp hos meg var da; hvor bevisst er skoleledere betydningen av mentale modeller som dimensjon for å bygge en lærende organisasjon? Hvor bevisst er skoleledere egne og medarbeidernes forforståelse og mentale bilder av virkeligheten? Hvor bevisst er man de mentale modellens kraft i en organisasjon? Hvordan jobber skoleledere for å fange opp medarbeidernes bilder av virkeligheten ut fra hver enkelts antakelser og logikker?

Dette er en nokså abstrakt dimensjon og ikke alle kjenner benevnelsen mentale modeller slik Senge uttrykker det. Tilsvarende begrep blir nyttet, som forforståelse og mentale bilder. Jeg vil i dette studiet variere ordlyden ved omtale av begrepet ut fra situasjon og hvem og hva det refereres til.

For å tilnærme meg denne dimensjonen velger jeg ulike innganger i min søken etter svar. Ved bruk av ulike forskningsspørsmål ønsker jeg å danne meg et inntrykk av skoleleders egne mentale bilder og samtidig finne ut hvordan skoleleder jobber konkret, rent operasjonelt for å få tak i organisasjonens mentale modeller. Jeg stiller spørsmål om hvilket teori- og ledersyn leder relaterer seg til. Dette er å få belyst hvordan leder tenker og hvilke uttalte teorier og verdier som danner utgangspunktet for leders arbeid. Jeg mener at dette kan gi en inngang til å forstå leders ambisjoner, hvordan leder ønsker å handle og i hvilken kontekst leder ser seg selv. I de videre forskningsspørsmålene retter jeg blikket mot hvordan leder utfører sitt arbeide for å fremme medarbeidernes forståelse som grunnlag for å skape gode kollektive læreprosesser. Da kan leders bruksteorier komme frem i dagen. Hvilke konkrete handlinger nyttes for å fremme åpenhet og felles forståelse som utgangspunkt for endrings- og utviklingsarbeid i organisasjonen.

Jeg tror at ved konstant å være på leting etter egne og medarbeidernes tanker og forståelser vil gi grunnlag for skoleleder til å tegne et kart over hvordan jobbe i et felles profesjonsfellesskap for å utvikle skolen. Det å bli bevisst organisasjonens mentale modeller kan også gi synergier med tanke på involveringsprosesser av medarbeidere og medskapning som verktøy for motivasjon og felles utvikling.

Jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap på dette området både teoretisk og rent praktisk for selv som leder å bli bedre i stand til å berede grunnen for gode kollektive læreprosesser for utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

**Problemstilling**

*Hvordan jobber skolens ledelse med å få tilgang til organisasjonens mentale modeller for å berede grunnen for gode endrings- og utviklingsprosesser?*

**Forskningsspørsmål**

- Hvilken teoriforståelse, verdi- og ledersyn ligger til grunn for endrings- og utviklingsarbeidet i ledergruppa?
- Hvilke faktorer fremmer og hemmer refleksjon i organisasjonen?
- Hvilke strategier og verktøy brukes i endrings- og utviklingsarbeid?
- Hvilken tilnærming har ledelsen til komplekse utfordringer?

**Kategori**

1. Forankring i teori, verdi- og ledersyn.
2. Faktorer som fremmer og hemmer felles refleksjon i organisasjonen.
3. Strategier og verktøy til bruk i endrings- og utviklingsarbeid?

## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1. Teori

Jeg har valgt å bruke anerkjent teori som grunnlag for dette studiet. Datamaterialet skal sees i kontekst av valgt teori og teorien skal bidra til å belyse problemstillingen. Det har betydning at de ulike teorier som blir benyttet kan sees i sammenheng med hverandre og at teoriene evner å underbygge og utdype hverandres meningsinnhold. Målet mitt er at studiets teorigrunnlag skal fungerer som en rød tråd gjennom oppgaven.

Da tema for oppgaven er hvordan skolens ledelse fremmer skolen som lærende organisasjon var det naturlig å bruke Peter M. Senges teori om lærende organisasjoner som hovedteori for studiet. Jeg beskriver kort de ulike disiplinene som utgjør en lærende organisasjon, men vier mest oppmerksomhet til dimensjonen mentale modeller da denne settes særlig i søkelyset for studiets problemstilling. Jeg prøver å beskrive det abstrakte fenomenet mentale modeller samtidig som jeg ønsker å belyse måter å jobbe på for å avdekke mentale modeller i en organisasjon.

Det å bygge en lærende organisasjon handler om organisasjonslæring og hvilke fenomener som må være til stede for at læring skjer. Skal læring foregå i en organisasjon må menneskene i organisasjonen foreta læring både på et personlig og et kollektiv nivå (Senge 2004). Det er ulike teorier tilknyttet læring og jeg ser det som hensiktsmessig å skjelve til sosialkonstruktivistiske teorier da dette handler om læring i en sosial kontekst. I følge Roald (2012) ser Gregory Bateson sosiale dynamikker og systemiske sammenhenger som betydning for å nå komplekse læringsnivå (Roald 2012 s.143) og jeg viser blant annet til Argyris og Schøns teori om enkelrets og dobbelkretslæring da refleksjon og metarefleksjon er sentrale elementer for studiets tema, og kan sees i sammenheng med betingelser for læring.

Jeg har også valgt å bruke Torodd Strands PAIE- modell som er teorien om ledelse sett i kontekst av ulike typer organisasjoner. Begrunnelse for dette valget er for å forstå hvilken type organisasjon skolen kategoriseres som, og hvilke fenomener som rår og påvirker skolen som organisasjon. PAIE-modellen forteller noe om adferden til medlemmene i organisasjonen, som vil ha konsekvenser for ledelse og hvilke strategier og verktøyer som anvendes. Det vil være hensiktsmessig å vise til kjennetegn som definerer skolen som organisasjon for å forstå

hvilken kontekst temaet i studiet er rettet inn mot. Jeg anser derfor teorien som relevant i forhold til å belyse problemstillingen.

Jeg har valgt å ta med teori vedrørende relasjonsledelse da jeg ser en sammenheng mellom en relasjonsbasert lederstil, hvordan bygge lærende organisasjoner, det å jobbe med dimensjonen mentale modeller og ikke minst i forhold til skolen som type organisasjon i følge Strand og PAIE-modellen. Jeg velger også i teoridelen å fokusere på dialogen som verktøy og det å skape lærende møter som viktige faktorer og fremgangsmåter for å fremme organisasjonens mentale modeller. Disse ferdighetene relaterer til øvrig valgt teorigrunnlag og oppleves som relevant i forhold til temaet og studiets problemstilling.

## 2.2. Lærende organisasjoner

Skolen skal være en *lærende organisasjon* og for å kunne fungere og utvikle seg i en lærende organisasjon er det viktig at medlemene har en felles forståelse av hva det er.

*«Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i felleskap» (Senge 2004 s.9).*

Teorigrunnlaget for denne undersøkelsen bygger på Peter M. Senge sitt teoretiske perspektiv om lærende organisasjoner og hvilke dimensjoner som må ligge til grunn for å utvikle den lærende organisasjon. Amerikaneren Peter M. Senge har siden 1990-tallet vært en ledende teoretiker innen organisasjonsutvikling og gjennom boken *The Fifth Discipline; The art and practice of the learning organization*(1990) som på norsk utgitt *den Femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon* beskriver han den lærende organisasjon som en organisasjon som er i kontinuerlig utvikling og endring. Han skildrer den lærende organisasjon som et dynamisk system ut fra en helhetlig og holistisk forståelse. Senge viser til hvilke dimensjoner den lærende organisasjon er bærer av, hva hver enkelt dimensjon inneholder, og til slutt systemtenkningen og integreringen av de ulike dimensjonene som utgjør helheten og essensen i den lærende organisasjon

Jeg har i dette studiet valgt å fokusere på en av dimensjonene, mentale modeller, men for å kunne belyse denne dimensjonen må jeg også betrakte de andre dimensjonene i den lærende organisasjon da de er avhengig av hverandre og utgjør til sammen en helhet.

Det gjelder å se sammenhenger og øyne helheten formidler Senge (2004) og han fremhever at det ikke lenger er toppsjefene som skal sende sine ordrer nedover i rekkene. Skal organisasjoner lykkes, må organisasjonene forstå hvordan de skal dyrke frem medarbeidernes motivasjon og evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen (Senge 2004).

Senge (2004) formidler at dette fordrer også at medarbeiderne er innstilt på å undre seg, undersøke og å lære, noe som er en naturlig iboende egenskap hos mennesket ifølge et humanistisk menneskesyn. Dette gjør altså den lærende organisasjoner mulig. En stigende levestandard har gitt mennesker mulighet til å oppnå høyere ambisjoner gjennom sitt arbeide enn å skaffe nødvendig inntekt for å livberge seg. Gjennom arbeidet får man også realisert intellektuelle og sosiale behov, noe som gir endrede muligheter for organisasjoner og ledelse av disse (Senge 2004).

Peter M. Senges teori om lærende organisasjoner er bygd opp av fire grunnleggende disipliner. Hver av disiplinene er selvstendige og viktige byggestener i organisasjonen samtidig som de fordrer hverandre og skal utfylle hverandre. Den femte disiplinen har sitt utspring i denne sammenfatningen og ivaretar systemtenkningen rundt de fire disiplinene og deres samspill for å skape en helhet. Senge (2004) bruker begrepet sammenvevde handlinger og kaller systemtenkningen et begrepsmessig skjelett (Senge 2004 s.13).

Disipliner som danner fundamentet i den lærende organisasjon er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtekning (Senge 2004 s. 12-17).

Senge (2004) sier «*personlig mestring handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdypet sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodlighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte*» (Senge 2004 s.13).

Mestring handler om å ha kunnskap og ferdigheter og at man forstår hva som er vesentlig for å oppnå resultater. Senge (2004) formidler at sammenhengen mellom personlig og organisasjonsmessig læring er vesentlig. Forpliktelsen mellom individet, organisasjonen og miljøet i organisasjonen er avgjørende i denne disiplinen. Senge (2004) ser på personlig mestring som organisasjonens åndelige fundament, da en organisasjon ikke er i stand til å lære mer enn dets medlemmer (Senge 2004 s.13).

Disiplinen felles visjoner er betydningsfull da evnen til å skape et felles bilde av fremtiden bidrar til å gir retning, skape felles identitet og fremme deltakelse og innsats (Senge 2004 s.15).

Dimensjonen gruppelæring er sammensatt og lærer det enkelte medlem fortere og oppnår raskere personlig vekst når gruppelæring foregår. *Dialogen* er et nøkkelord for denne disiplinen. Medlemmene må evne å kunne tenke i fellesskapet. Senge (2004) refererer til de gamle grekerne som var opptatt av at tanker og ideer skulle leve fritt i gruppen slik at medlemmene opparbeidet seg en ny og større innsikt, noe som de ikke hadde klart hver for seg (Senge 2004 s.16).

Senge (2004) sier det slik «*hvis ikke grupper kan lære, vil heller ikke organisasjoner lære*» (Senge 2004 s.16).

Disiplinen mentale modeller beskrives som «*inngrodde antakelser, generaliseringer eller tankebilder, de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler*» (Senge 2004 s.16) Det påpekes at vi ofte ikke er klar over våre mentale modeller og hvordan de påvirker vår adferd. Det handler om å «*snu speilet*» oppdage egne indre bilder og granske dem (Senge 2004 s.14).

Roald (2012) påpeker at prosesser som foregår ved læring kalles persepsjon. I persepsjonen foregår en selektiv tolkning ut fra sanser og erfaringer. Våre mentale modeller blir skapt her og de danner brillene man ser verden med (Roald 2012).

Den femte disiplinen systemtenkning integrerer de andre disiplinene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis, i følge Senge (2004 s.17).

Hver av disse disiplinene handler om hvordan vi tenker og samhandler, hva vi ønsker og vil oppnå, og hvordan vi lærer sammen og av hverandre. Disiplinene blir dermed personlige. Disiplinene er ikke konkrete teknikker, og flere metoder må brukes for å romme disiplinene.

Senge sier «*med disiplin mener jeg ikke tvungen orden eller en straffemåte, men et sett med teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk. En disiplin er en utviklingsvei der man kan tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse*» (Senge 2004 s.16).

Senge fremholder videre «*å praktisere en disiplin innebærer livslang læring. Man kommer aldri til målet*» (Senge 2004 s.16).

Dette gjør det både spennende og utfordrende å arbeide i en lærende organisasjon, og ikke minst ifra et lederperspektiv, hvor leder sees på som en endringsagent (Roald 2012).

En organisasjon vil være i en konstant situasjon hvor man praktiserer de ulike læredisiplinene i ulik grad. De 5 disiplinene skal være til stede samtidig og utvikle seg parallelt i fellesskapet



innenfor organisasjonen. Dette stiller krav til å se helheten, og det er den femte disiplinen; systemtenking, som skal binde sammen de andre fire disiplinene (Senge 2004 s.16-17).

Senge (2004) bruker både ordlyden disiplin og dimensjon om disse 5 elementene som til sammen utgjør byggestenene i en lærende organisasjon.

Teorien om lærende organisasjoner regnes som sosialkonstruktivistisk. Man skal se seg selv i lys av andre, og det er gjennom fellesskapet i organisasjonen læringen gjør seg gjeldene og løsninger ligger (Senge 2004).

*«En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den»* (Senge 2004 s.18).

(Høgskulen på Vestlandet (2013) SA6-406 *Ledelse av pedagogisk virksomhet*. ME-Mappe)

### **2.3. Dimensjonen mentale modeller**

Senges (2004) påstand er at de fleste gode ideer aldri blir satt ut i livet. Dette kommer ikke av manglede innsikt, motivasjon eller beslutningsevne hos ledere, men fordi man har en tendens til å velge kjente måter å tenke og handle på ut fra forestillinger om hvordan verden er. Våre mentale modeller påvirker vårt tankesett og evne til å være nytenkende. Senge er opptatt av at man må bli seg bevisst den kraft som ligger i de mentale modeller og lære å styre disse for å åpne opp for andre bilder av virkeligheten. Klarer ledere denne øvelsen vil det føre til gjennombrudd i arbeidet med å skape lærende organisasjoner (Senge 2004).

Senge viser til Howard Gardner som sier *«Våre mentale modeller bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler»* (Senge 2004 s.187).

Senge viser også til Chris Argyris som sier følgende *« Selv om mennesker ikke alltid opptrer i samsvar med sine erklærte teorier, opptrer de i samsvar med sine teorier-i-bruk»* (Senge 2004 s.178).

Teorier i bruk kan forstås som mentale modeller. Det kan også utsagn og enkle generaliseringer være. Mentale modeller er styrende for menneskers adferd da de former måten mennesker handler på. Senge (2004) viser her til følgende eksempel *«Hvis vi tror at mennesker er upålitelige, vil vi opptre annerledes enn om vi tror at de er til å stole på»* (Senge 2004 s.179).

Mentale modeller spiller inn på måten vi oppfatter ting på. Mennesker med ulike mentale bilder kan oppfatte samme ting ulikt og dermed handle forskjellig ut fra samme hendelse. Man legger merke til ulike detaljer og ser forholdet i ulike kontekster. Man opplever ting på en subjektiv måte. Dette kan være utfordrende for vitenskapsmenn som er avhengig av objektive observasjoner. Senge (2004) refererer til Albert Einstein som har sagt «*Våre teorier avgjør hva vi måler*» (Senge 2004 s.197).

Senge (2004) formidler at mentale modeller er forenklinger og det er vanskelig å si hva som er riktig eller galt. Man må bare være klar over at det er de ikkeuttrykte modellene som kan være farlige. Disse ligger i underbevisstheten og påvirker handlingsmåten uten at man rår med dem. «*Tregheten ved dypt begravete mentale modeller kan overvinne selv den beste systeminnsikt*» (Senge 2004 s.181).

På samme måte som at mentale modeller kan hemme læring når man ikke er seg fenomenet bevisst, kan mentale modeller også bidra til å fremme læring. Dette fordrer at ledere forstår hvilken betydning mentale modeller spiller for læring og hvordan man skal bruke denne kraften i utviklingen av en organisasjon.

Teorien om lærende organisasjoner formidler i følge Senge (2004) at styringsdogmene handler om å systematisere måter å bringe mennesker sammen på som fremmer samarbeid, medskapning og åpenhet. Man skal styre etter visjoner og verdier, mer enn etter organisering, hierarki og kontroll. På denne måten vil man skape rom for å utvikle de mest mulige mentale modeller for å håndtere enhver situasjon som måtte oppstå (Senge 2004).

Senge (2004) refererer til Chris Argyris som har arbeidet med mentale modeller og organisasjonslæring i en årrekke. Argyris sier « selv om mennesker ikke (alltid) opptrer i samsvar med sine erklærte teorier (dvs. hva de sier) opptrer de i samsvar med sine teori- i-bruk (dvs. sine mentale modeller) (Senge 2004 s. 178)

Argyris utviklet den såkalte handlingsvitenskapen som gir klarhet rundt den tankevirksomhet som ligger bak våre handlinger. Argyris bruker også begrepet innlært inkompetanse i skildringen av mennesker som beskytter seg selv mot den smerte og trussel en læresituasjon stiller en ovenfor. Siden man beskytter seg mot læringens smerte blir man ikke i stand til å lære hvordan skape de resultater man egentlig ønsker. Man vegrer seg for å blottstille sine mentale modeller og mister muligheten for å lære og utvikle seg. (Senge 2004 s. 186)

Det å avdekke mentale modeller er en treningssak og det handler om å tørre å stille spørsmål ved våre antakelser og handlinger. Senge (2004) sier at våre mentale modeller vil være

mangelfulle, ikke kompette og lite systematiske. Menneskets tankegang kan være nokså ensrettet (Senge 2004).

Senge (2004) viser også til John Beckett som har utviklet et treningsprogram for å jobbe med mentale modeller i en organisasjon. Det vises til fire ferdigheter som kan bidra til å lære å se og anskueliggjøre mentale modeller.

- Å kjenne igjen «abstaksjonsspranget» Dvs. å legge merke til våre sprang fra obeservasjon til generalisering.
- Å avsløre «venstre spalte». Dvs. å kunne uttrykke tydelig det som vi vanligvis ikke sier.
- Å finne riktig balanse mellom «etterforskning og forsvar» Dvs. ferdigheter for oppriktige undersøkelser, som å lytte så vel som å preke eget budskap.
- Å skjelne mellom uttalte teorier, det vi sier og til teorier i bruk, den ikkeuttalte teorien bak det vi gjør

(Senge 2004 s.189- 190).

Skal en organisasjon kunne klare å arbeide med dimensjonen mentale modeller innebærer det i følge Senge (2004) at man må både lære nye ferdigheter og det å ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at det blir en del av organisasjonens praksis.

De viktigste mentale modellene i en organisasjon finner man hos ledelsen og det er en forutsetning at organisasjonens ledelse bringer sine mentale modeller opp og frem i lyset. Ledernes modeller må belyses og utvikles for at organisasjonen skal utvikle seg. Om ikke så vil dem begrense organisasjonens handlingsevne til kun å utøve kjente og bekvemme handlinger (Senge 2004).

Senger (2004) påpeker at skal man jobbe med mentale modeller så er den mellommenneskelige aktiviteten vesentlig. Dette fordrer ledere med gode refleksjons- og granskingsevner. Gjennom læreferdighet ansikt til ansikt iscenesatt av ledere med en undrende innstilling vil medarbeiderne åpne opp for meddelelse av sine mentale modeller. Organisasjonen vil evne å utfordre de ulike mentale bildene som finnes for å bringe frem nye tanker og skape grobunn for utvikling innenfra. Når organisasjonens tankevirksomhet blir intitusjonalisert og mentale modeller åpnes er det mulighet for å gå fra mer tradisjonell aktivitet som planleggingøkter til lærende møter i bedriften (Senge 2004 s.191-192).

Når en organisasjon evner å samkjøre sine mentale modeller mener Senge (2004) at det blir lettere å enes om felles mål og strategier for å nå målsettingene. Dette gir også bedre forutsetning for å øyne endringer i omgivelsene og møte utfordringer underveis. Et spor for å fremme mentale modeller er at ledere baserer sitt lederskap mer på rådgivning enn på kontroll. Man ønsker å fremme en undrende og søkende evne og det fremmes gjennom veiledning mer enn gjennom rapportering (Senge 2004)

*«Det er evnen til å uttrykke sine tanker om vanskelige emner, å fange inn forskjellige synspunkter og å være både standhaftig og åpen» (Senge 2004 s.194).*

Senge (2004) refererer til forsikringsselskapet Hannover som på 1970-tallet jobbet bevisst med ledernes kunnskaper og ferdigheter i forhold til mentale modeller for å kunne utvikle og styrke organisasjonen. Hannover utviklet et sett med prinsipper for arbeidet med mentale modeller og hovedessensen var at man skulle legge vekt på betydningen av en granskende og undersøkende holdning. Man skulle fremme et mangfold av synspunkter fremfor konformitet samt at man skulle jobbe bevisst med de mentale modeller på alle nivåer i organisasjonen.

#### *Hannovers credo om mentale modeller*

- 1. En leders effektivitet har sammenheng med en kontinuerlig forbedring av lederens mentale modeller.*
- 2. Ikke påtving dine medarbeidere en bestemt mental modell. Mentale modeller virker best når de er et resultat av folks egne beslutninger.*
- 3. Medarbeidernes egne beslutninger gir en dypere overbevisning og en mer effektiv iverksettelse.*
- 4. Bedre mentale modeller gjør mennesker i stand til å tilpasse seg forandringer i omgivelser eller situasjoner.*
- 5. Medlemmer av interne styreverv trenger sjelden å fatte direkte beslutninger. Deres oppgave er i stedet å hjelpe den lokale ledelsen ved å teste eller bidra til lederens mentale modell.*
- 6. Mangfoldige mentale modeller gir mangfoldige perspektiver.*
- 7. I en gruppe utvikles det mer dynamikk og kunnskap enn det en person kan greie alene.*
- 8. Målet er ikke ensretting innen gruppen.*

9. *Når prosessen virker, fører den til ensretting.*

10. *Leders verdi måles etter deres bidrag til andres mentale modeller (Senge 2004 s.194).*

Senge (2004) understreker at når flere mentale modeller eksisterer samtidig og alle skal tas til etterretning, kan det føre til motstridende situasjoner. Dette fordrer at organisasjonen opptrer så sannferdig som mulig og at man har en forståelse av at man kanskje aldri vil lære å kjenne hele sannheten. Det å åpne opp for et mangfold av mentale modeller vil gi grobunn for ensretting på sikt. Man opplever å bli tatt med på råd og det å bli hørt. Ved å bli formidlet andres mentale modeller og få delta i en læreprosess rundt de ulike synspunktene skapes felles retning. Dette krever at læreprosessen er åpen og at alle opptrer redelig. Dialogen som verktøy vil være vesentlig her (Senge 2004).

Senge (2004) viser også til Argyris når han omtaler refleksjons- og granskingsferdigheter for å kunne styre mentale modeller på et personlig og mellommenneskelig nivå.

Refleksjonsferdighet handler om å kunne redusere tempoet i våre egne tankeprosesser slik at vi forstår bedre hvordan våre mentale modeller blir dannet og hvordan de påvirker våre handlinger. Granskingsferdighet handler om hvordan vi opptrer i konfrontasjoner med andre mennesker i krevende saker. Senge (2004) viser også til Donald Schön som omtaler evnen noen mennesker har til å lære gjennom hele livet. Dette kaller Schön for aktiv refleksjon. Mennesker som evner aktiv refleksjon beskrives på følgende måte:

*«De har evnen til å reflektere over sin egen tankevirksomhet samtidig som de handler»*  
(Senge 2004 s. 196).

Senge (2004) formidler at refleksjonsferdigheten begynner ved å erkjenne abstraksjonsspranget. Man har vanskelig for å forholde seg til et stort antall konkrete detaljer samtidig og vår rasjonelle tanke vil raskt abstrahere for konkrete hendelser. Tanken erstatter detaljer med enkle begreper og resonnerer ved hjelp av disse. Hvis man ikke er klar over dette spranget som forekommer fra spesifikke hendelser til generelle begreper vil det hemme evnen til læring. Hvis man i tillegg antar generaliseringer fremfor fakta vil man ikke se sannheten. Derfor er det viktig at man spør seg selv om på hvilket grunnlag har man trukket denne generaliseringen? Deretter spør man seg selv om man er villig til å vurdere om generaliseringen er feil eller villedende. Man må øve på å praktisere refleksjon som en disiplin (Senge 2004).

Senge (2004) viser også til begrepet *venstre spalte* som også er hentet fra Argyris sin handlingsvitenskap. Dette er en teknikk som bidrar til å se hvordan våre mentale modeller virker i bestemte situasjoner. *Venstre spalte* avslører hvordan vi unngår å forholde oss til våre virkelige tanker og følelser. Teknikken går ut på at man skriver ned samtalen man har hatt med en person hvor man føler at forholdet ikke fungerer. Samtalen skrives på høyre side av arket, mens på venstre side skriver man det man tror, men ikke sier. På den måten får man synliggjort hva som ble sagt og hva man tror ligger til grunn for samtalen. Ved bruk av *venstre spalte* kan man få frem skjulte antakelser og meninger, noe som gir mulighet for å jobbe frem konstruktive løsninger gjennom mer sannferdige samtaler (Senge 2004).

Senge (2004) viser videre til Argyris sin læreprosess som han kaller å balansere etterforskning og forsvar. Den består av ferdigheten til å lytte for å lære av andres syn i tillegg til å legge frem eget synspunkt. Ledere som skal løse komplekse problemstillinger må lære seg å balansere mellom egne uttalte synspunkter og innta en undersøkende holdning for å finne gode råd fra sine medarbeidere. Man kan stille spørsmål om hva det er som gjorde til at den andre inntok sitt synspunkt og undersøke hvilken begrunnelse som ligger til grunn for synspunktet. I følge Senge (2004) så forekommer den beste læringen når man både forfekter eget syn og søker andres synspunkt samtidig. Han omtaler dette som gjensidig søken. Dette betyr at alle gir uttrykk for sine tanker og dem blir åpent vurdert. Dette skaper en form for trygghet da alle blottstiller sine tanker. Dette fordrer selvsagt at ingen skjuler bevis eller resonnementer. Man er innstilt på å åpne opp for egne mentale modeller for å komme frem til best mulig løsning. Hvis man kun vil forfekte eget syn og vinne argumentasjonen brukes selektiv data gjerne for å posisjonere seg selv. Man er da ikke oppriktig interessert i å ta tak i egne mentale modeller og undersøke svakheter ved eget synspunkt. Dette fører ikke til fruktbare løsninger. Denne øvelsen vil i følge Senge (2004) kreve tolmødighet og utholdenhet. Det trengs øvelse for å klare å åpne opp for andres synspunkter når man for eksempel ikke er enig. Man kan oppnå kreative resultater ved å lære disiplinen etterforskning og forsvar. Ved å legge sine synspunkter på bordet og samtidig være åpen for andres for å komme frem til best mulig resultat, kan man oppnå å se helt nye muligheter og synspunkter (Senge 2004).

Senger (2004) minner om at man må være klar over gapet mellom uttalte teorier og teorier i bruk for at læring og endring skal skje. Det må være samsvar mellom disse teoriene for at læring skal skje. Man må være ærlig og stille seg selv undrende spørsmål som utfordrer til å vurdere egen adferd i kontekst av ønsket bruksteori. Det er viktig at ledere reflektere over

sine mentale modeller og har kunnskap og tilegner seg ferdigheter til å jobbe med organisasjonens modeller slik at denne dimensjonen blir et styringsverktøy på systemisk nivå (Senge 2004).

#### **2.4. Organisasjonslæring og organisasjonskultur**

Organisasjonslæring er den prosessen som fører til at ny kunnskap blir en del av organisasjonens virksomhet. Individuell læring er forutsetningen for organisasjonslæring, men ikke tilstrekkelig for at organisasjonen lærer. Først når organisasjonen har implementert den nye kunnskapen og den er i bruk hos medlemmene, har organisasjonen lært (Senge 2004).

Argyris og Schön (1978) formidler at et hvert medlem i en organisasjon skaper sin forståelse og teori for å finne en helhet. Bildet av organisasjonen er ufullstendig og medlemmene jobber hele tiden med å legge på plass brikkene som skal utgjøre denne helheten (Argyris og Schön 1978).

Argyris og Schön (1978) opererer med begrepene enkelkrets, dobbelkretslæring og deuterolæring innen organisasjonslæring. Det er logikken om evnen til refleksjon og læring fra lavt til høgt nivå. Organisasjonens evne til læring styres av medlemmenes evne til endring gjennom bevisstgjøring av egne mentale modeller, mer enn endring gjennom strukturer og rutiner. Organisasjoner er dynamiske og menneskene i organisasjonene påvirkes på ulikt vis gjennom prosessene de er del av. Læring innebærer deteksjon og korreksjon av feil.

Enkelkretslæring kan kalles nivå 1. Spørsmål om *hva* som skal gjøres, stilles her. Dette er ofte på et endimensjonalt handlingsnivå. Det er en type tilbakeføring av kunnskap om resultat som bekrefter at vi har rett, eller som ikke utfordrer handlingene våre i vesentlig grad. Man utfører et oppdrag ut fra noen målsettinger. Ved problemer ser man etter enkle løsninger som ikke stiller krav til måten vi tenker på eller at vi selv skal endre oss. På dette nivået blir grunnleggende faktorer som mål, strategier, rammer og verdier lite berørt med tanke på endringstiltak. Ved enkle utfordringer kan enkelkretslæring være tilstrekkelig for å ordne opp i lite komplekse saker.

På nivå 2. dobbelkretslæring, blir spørsmål om *hvordan* praksis fungerer stilt, man spør seg om det man gjør er rett. Det er en type læring der handlingene blir konfronterte med konsekvenser, der årsaksforholdene blir gransket åpent og tenkningen blir utfordret. Man tørr å stille kritiske spørsmål for å finne årsaker til utfordringer. Da har refleksjonen løftet seg fra

rutiner og handlinger til dypere strukturer som mål, verdier og rammer. Dette kan føre til at de variabler man styrer etter endres og grunnlaget for valg av strategi også endres.

Dobbelkretslæring krever en åpen tilnærming og at medlemmenes syn blir utfordret.

Informasjon og kunnskapsgrunnlaget man drøfter og reflekterer ut fra må være objektivt, tilstrekkelig og kontrollerbart. I organisasjoner hvor man må fatte informerte beslutninger under uklare forhold vil læring på nivå 2. være avgjørende for resultatet. Organisasjonens kapasitet vil også øke når man løfter refleksjons- og læringsnivået fra enkel- til dobbelkretslæring.

På nivå 3. heter det deuterolæring. Man undrer seg over *hvorfor*, og evner å se sammenhengen mellom enkel- og dobbelkretslæring. Man inntar et metaperspektiv, eller fugleperspektiv hvor man ser læringen ovenfra og kan reflektere over refleksjonen, utviklingsveier, mål og visjoner. Det er læring om læringen selv. Dette fordrer høy grad av kollektiv refleksjon i hele organisasjonen. Skal medlemmene i en organisasjon kunne endre sine bruksteorier, fordrer det evne til dobbelkretslæring og i noen tilfeller også deuterolæring (Argyris og Schön 1978).

Stålsett (2012) formidler at organisasjonskultur er organisasjonen sin måte å takle indre og ytre utfordringer på. Kulturen kommer til uttrykk i medlemene sin være- og handlemåte. Det handler om verdier og holdninger som over tid har blitt organisasjonens kultur. Det foregår sosialisering i organisasjonen når medlemmer tilpasser seg gruppens verdier, normer og koder. Dette er også organisasjonslæring. Stålsett refererer til Jordell som påpeker at begrepet læring, utvikling og sosialisering går over i hverandre. I følge E. H. Schein avgjør kulturen hvor effektivt organisasjonen fungerer. Kulturen er den faktoren som kan hemme eller fremme utviklingstiltak (Schein 1987, sitert i Stålsett 2012).

Forståelse og kunnskap om at alt innen organisasjonen påvirker og blir påvirket av alt, blir understreket av flere teoretikere. Michael Fullan har utformet en modell som illustrerer tre tannhjul, disse viser hovedoppgavene i skolen og hvordan systemet fungerer og griper inn i hverandre. Det første tannhjulet omfatter arbeidet i klasserommet. Det andre tannhjulet handler om lærerene sin læring og utvikling, mens det tredje omhandler skoleutvikling. Innen hvert tannhjul er det fire mindre tannhjul som illustrerer alt virket innen hovedfeltene. Michael Fullan får tydelig frem hvor kompleks skolen er som organisasjon og at hver komponent er en viktig brikke i maskineriet (Fullan m.fl. 1980, sitert i Stålsett, 2012).

Alle tannhjulene må gå rundt og helst i takt for at maskinen skal fungere optimalt. Maskiner trenger regelmessig service og olje, og ledelsen må sørge for at alle tannhjulene blir holdt ved



like og bedret. Det er avgjørende at ledelsen har det overordna blikket på alle tannhjulene, men også at medlemene skjønner hvordan organisasjonen er bygd opp og fungerer. De enkelte medlemene har ulike oppgaver og ståsted og vil derfor også kunne ha ulikt syn på *sannheten* i skolen. Det er ikke selvsagt at det enkelte medlem klarer å skaffe seg et helhetlig syn på virksomheten, om ikke ledelsen innvier medlemene i organisasjonen i sitt totale bilde. Denne modellen forteller også noe om kontekst for ledelse og utfordringer vedrørende det å jobbe med mentale modeller.

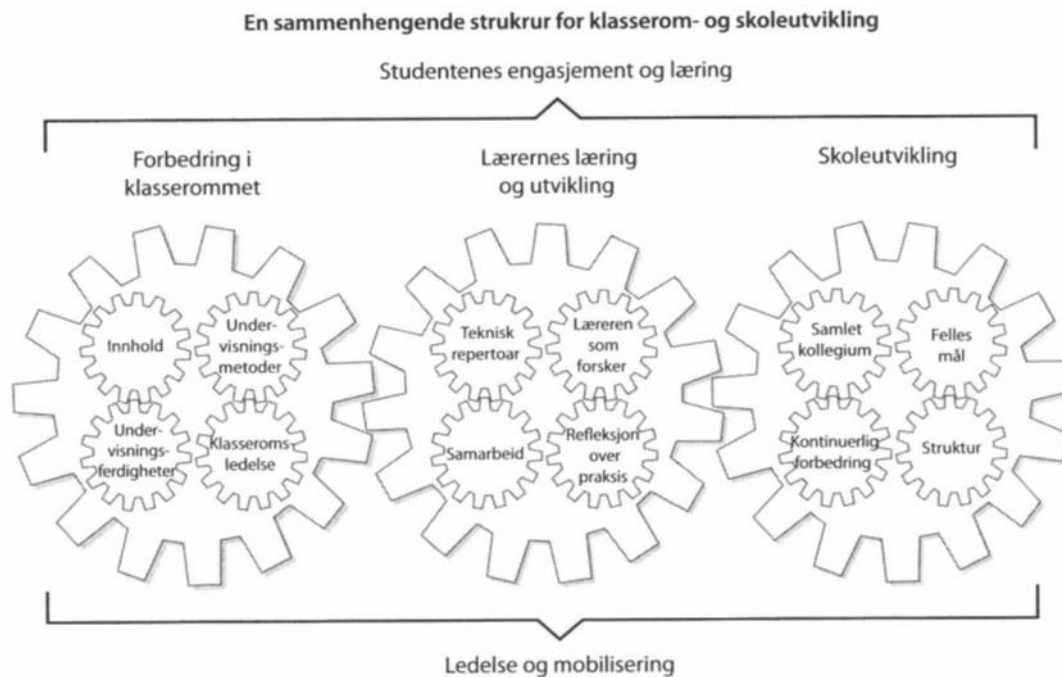


Fig. 1. *En sammenhengende struktur for klasserom- og skoleutvikling*

(Fullan m.fl. 1980, hentet fra Stålsett 2012 s. 34).

(Johansen A. (2013) SA6-406 *Ledelse av pedagogisk virksomhet*. ME-Mappe)

## 2.5. PAIE-modellen

Torodd Strand (2007) snakker om fire organisasjonstyper som kontekst for ledelse. De bygger på teorier om organisasjoner og kategorier av organisasjoner (Scott 1992, Miner 1993, Cameron og Quinn 1999, sitert i Strand, 2007). Quinn (1988) laget eit kart omtalt som PAIE-modellen. Teorien illustrerer orienteringer og oppgaver for en leder i forskjellige typer organisasjoner (Strand 2007).

Organisasjoner blir delt inn i 4 hovedkategorier ut fra ulike variabler som hvilke oppgaver, målsettinger, kulturer og struktur som kjennetegner typen organisasjon. Kategoriene blir kallet ekspert, byråkrati, gruppe- og entreprenørorganisasjon (Strand 2007).

Strand (2007) formidler at grunnskolen er en kunnskapsbedrift med i hovudsak høyskole- og universitetsutdannede medlemmer. Grunnskolen har tradisjonelt sett likhetsstrekk med gruppeorganisasjonen og lederen i gruppeorganisasjonen blir kalt motivator, integrator, tilrettelegger og gartner. Lederen skal dyrke frem det beste i medlemmene, gi støtte, legge til rette for samarbeid og dermed drive fram gode resultater. Lederen må ha aksept og legitimitet i gruppen for å kunne skape resultater innen omstillings- og endringsarbeid.

Gruppeorganisasjonen har forholdsvis flat struktur og er medarbeider- og menneskeorientert. Samarbeid og fellesskap, men også frihet og autonomi er hverdagen til medlemmene.

Gruppeorganisasjoner ansees som relativt konservative, men vil skifte innstilling etter påtrykk fra omverdenen og etter indre bekjennelse. Skolen er en kulturinstitusjon i kraft av sitt mandat. Organisasjonen både er, og har kulturbegrepet i seg. Skolen er identitetsfremmende, norm- og verdibasert. Skolens tjenestefunksjon er å oppdra og undervise og resultatet er ikke profittstyrt. Dette gir et bilde av hvordan medlemmene tenker, jobber og agerer i organisasjonen. Det forteller noe om forankringen til medlemmene, om verdier og demokratiet i skolen som organisasjon. Det forteller også at det å ha en felles visjon for oppdraget er en viktig rettesnor for å nå målene i en gruppeorganisasjon (Strand 2007).

Entreprenørorganisasjonen styrer i følge Strand (2007) etter ideer om suksessformularer og ved felles antakelser. Typiske entreprenørorganisasjoner kan være investeringsselskaper og teknologibedrifter. Lederen ansees for å være visjonær og har fokus på strategisk ledelse, man er prestasjonsfokusert og resultatorientert. Det er få formelle prosedyrer og denne typen organisasjoner er utadventt og forbedringsrelatert. Forholdet til omgivelsen har betydning for organisasjonen (Strand 2007).

I ekspertorganisasjonen er læring og kunnskapstilegnelse vesentlig samt de mål organisasjonen skal tjene. Typiske ekspertorganisasjoner er sykehus og advokatfirmaer. Fagspesialisering og fagautonomi er fremtredende og leders rolle vil være å legge til rette for gode faglige prosesser (Strand 2007).

Byråkratiorganisasjonen har fokus på kontroll og tilrettelegging av interne regler og rutiner. Det er stor grad av formalisering og organisasjonen kjennetegnes av stabilitet og en hierarkisk struktur. Forvaltningsorgan er eksempel på typiske byråkratiorganisasjoner (Strand 2007)

I følge Strand (2007) er skolen i endring som organisasjon, lederrollen er i endring og skolen har beveget seg fra regelstyring til målstyring. Skolen vil derfor også ha noen likhetstrekk med både ekspertorganisasjonen og entreprenørorganisasjon. Fellestrekkene med ekspertorganisasjonen er det økende kravet til faglighet og kunnskapstilegnelse. Mål for virksomheten og resultatfokus er viktige styringsverktøy i ekspertorganisasjoner, noe man ser en dreining mot i skolen også. Både gruppeorganisasjoner og entreprenørorganisasjoner har forholdsvis liten grad av formaliteter og er begge endringsorientert da man er avhengig av å tilpasse seg samfunnets utvikling. Skolen har en orientering innover i egen organisasjon samtidig som den er endringsvillig hvis påtrykk og påvirkning fra omverdenen (Strand 2007).

PAIE-modellen illustrerer disse fire kategoriene og typer organisasjoner ut fra variabler om grad av stabilitet og formalisering i organisasjonen langs den loddrette akse, og grad av organisasjonstypens orientering langs den vannrette linjen. Hvor er organisasjonens fokus og hva påvirker organisasjonens medarbeidere. Hvordan kan man forstå organisasjonens virke, kompleksitet og ikke minst leders handlingsrom, også med tanke på å jobbe med organisasjonens mentale modeller for å bygge en lærende organisasjon.

(Johansen A. (2013) SA6-406 Ledelse av pedagogisk virksomhet. ME-Mappe )

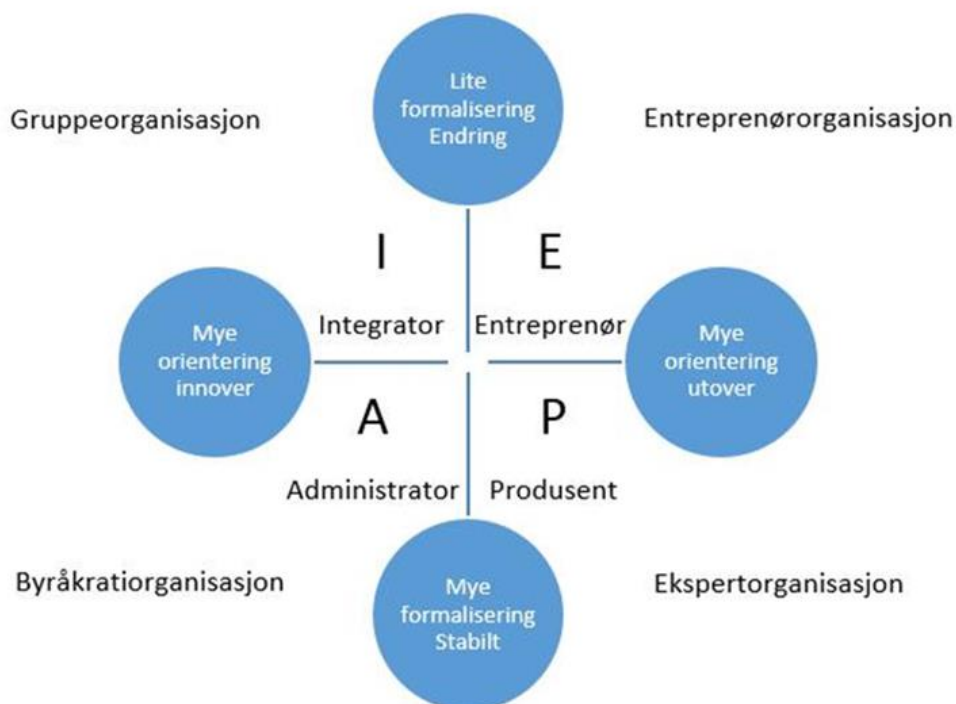


Fig. 2. 2. PAIE-modellen

Hentet 28.12.19

[https://www.google.com/search?q=paie+modellen&rlz=1C1GCEU\\_noNO861NO861&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiSkYSGqNjmAhX-AxAIHbhQAI4Q\\_AUoAXoECAsQAw&biw=1920&bih=969#imgsrc=tcBIOGBFLTmchM:22](https://www.google.com/search?q=paie+modellen&rlz=1C1GCEU_noNO861NO861&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiSkYSGqNjmAhX-AxAIHbhQAI4Q_AUoAXoECAsQAw&biw=1920&bih=969#imgsrc=tcBIOGBFLTmchM:22)

## 2.6. Læringsteorier

I lærende organisasjoner er medlemmene i kontinuerlige læreprosesser. Det betyr at medlemmene står selv i en læresituasjon i endringsprosessen. De læreteorier man bruker for å forstå læringsforholdene hos elever kan man også overføre til pedagogene. «*Læring handler om endring. Læring handler om bevisste og ubevisste endringsprosesser. Vi lærer når vi endrer oss*» (Stålsett 2012 s.119).

En endringsagent må vite noe om forutsetningene for at læring skal finne sted, og hvordan mennesket tilegner seg ny innsikt og hvilken prosess som har skapt de mentale bilder hver enkelt sitter med. Derfor velger jeg å ta med en kort presentasjon av ulike læringssyn.

Innen *kognitiv* læringsteori er man opptatt av prosessen rundt tenkning, språk og problemløsning til den som lærer. Mennesket er nysgjerrig av natur og har iboende motivasjon for å lære, utvikle seg og oppnå mestring. I følge Stålsett (2012) hevder Jean Piaget at man lærer ved å forholde seg til omverden i en interaksjon med den. Dette er et dialektisk forhold og den lærende bearbeider og tolker denne relasjonen. Disse prosessene kallet Piaget assimilasjon, akkomodasjon og adaptasjon (Stålsett, 2012 s.121).

Piaget sin assimilasjon, akkomodasjon og adaptasjon kan også forståes som Argyris og Scøns enkelrets, dobbelrets- og deuterolæring. For at organisasjonen skal kunne kalle seg en lærende organisasjon må den ha beveget seg opp fra nivå 1. som er enkelretslæring (Stålsett 2012 s. 127-128).

Læring er en aktiv konstruksjonsprosess der den som lærer tar imot informasjon, tolker og knytter den sammen med det man alt vet, og reorganiserer de mentale strukturene slik at de passer inn i den nye forståelsen. Evnen til å lære vokser ut av situasjoner hvor man aktivt bruker språket og begrepene. Metakognisjon er evnen til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring (Roald, 2013).

Sosial læringsteori vektlegger at vi lærer i fellesskap med andre. Det fokuseres på interaksjonen i praksisfellesskapet mellom for eksempel mester og lærling. Etienne Wenger

snakker om *situert læring*, som er situasjons- og kontekstuell læring. Wenger sier at læring er en kontinuerlig prosess i meningsforhandling. Den forståelse som gir meg mening tar jeg med meg til nye situasjoner. Slik påvirker og blir vi påvirket i stadig nye kontekster (Wenger, 2004, sitert i Stålsett, 2006). Vygotsky mener at språket og det sosiale og materielle miljøet har stor betydning når kunnskapen blir konstruert i interaksjon med omverdenen. Dette blir kallet sosialkonstruktivisme. Språket er et redskap i læringsprosessen og fungerer som et redskap for tanken. I tillegg kommer andre menneskeskapt redskaper som utvider mulighet for læring, noe som blir kallet mediert læring eller formidlet læring. Vi bruker forskjellige medium for å lære og står ikke selv i direkte kontakt med virkeligheten. Den blir tolket for oss og overført gjennom samhandling med andre (Vygotsky, 1978 sitert i Stålsett, 2012).

Vygotsky snakker også om begrepet proksimal utviklingszone. Den som lærer har en utviklingszone på alle områder. Gjennom samspill med andre som kan mer eller noe annet blir læringsressursene maksimalt mobilisert. Vygotsky mener at forståelse oppstår i en kommunikasjonsprosess sammen med andre. Han legger altså vekt på det sosiale samspillet som en vesentlig forutsetning for læring (Roald 2013). Dette gir næring til læring i fellesskapet og bekrefter hvorfor disiplinen gruppelæring står sterkt i lærende organisasjoner.

Illeris sier at det er 3 forhold som påvirker læreprosesser: det kognitive, det psykodynamiske og samfunnsmessige forhold, altså tanker, følelser og det sosiale aspektet. Hvorfor handler vi som vi gjør og hva er drivkreftene våre. Følelsene har betydning for læring. Det må skapes positive forventninger til det å lære. Motivasjonen virker inn på hukommelsen og evnen til å ta til seg kunnskap og kunne reflektere. Følelsene påvirker også graden av empati, som er en forutsetning for blant annet samhandling med andre (Illeris, 2000, sitert i Stålsett 2012).

Gestaltterapi er opptatt av at mennesket opplever forholdet som en meningsfylt helhet. Vi lærer når vi oppfatter og forstår sammenhenger og strukturer. Dette blir kallet læring ved innsikt. Vi bruker sansene våre, inntrykk, interesser og erfaringer når vi tolker og nærmer oss ny innsikt. Kroppen, tanker og følelser skal utgjøre helheten og man skal være til stede i seg selv og i situasjonen. Det handler om bevisstgjøring på personlig plan og at man er ansvarlig for egne valg og handlinger. For å kunne være bevisst og ta egne valg, må man lære å se seg selv. Det gjør man ved å speile seg i andre og få tilbakemeldinger (Stålsett 2012).

Systemteori handler om at alt påvirker alt. Tannhjulet til Fullan illustrerer denne logikken. Systemteori er også en teori om kommunikasjon. Gregory Bateson skiller mellom innhold og form i kommunikasjonen. Innholdet er ord og setningsvalg, mens formen er kroppsspråket. I

all menneskelig kontakt foregår en kommunikasjon som igjen fører med seg et budskap. (Bateson 1972, sitert i Stålsett 2012).

Ved å skjelve til læringsteorier blir man bevisst at læring er komplekse prosesser og mennesket tilegner seg ny innsikt og forståelse forskjellig. Det er mange forhold som spiller inn og mennesket har ulikt utgangspunkt og forutsetninger. Med tanke på individuell læring som grunnlag for å skape lærende organisasjoner er det vesentlig at ledere har kunnskap om hvilke forhold som påvirker menneskets evne til læring og forstår sammenhengen mellom læring og hvilke mentale bilder mennesker i organisasjonen forholder seg til.

(Johansen A. (2013) SA6-406 *Ledelse av pedagogisk virksomhet*. ME-Mappe)

## 2.7. Relasjonsledelse

I følge Spurkeland (2012) handler ledelse om å påvirke likeverdige mennesker og om å utløse energi hos dem man skal lede. Ledelse handler om påvirkning og vil man påvirke, må man dele makt. Da får man innflytelse og medarbeidernes tillit. En relasjonell tilnærming til ledergjerningen og medarbeiderne er den nordiske måten å lede mennesker på. Dette henger også sammen med den nordiske styreformen og den demokratiske forståelse man er oppdratt innenfor. Et relasjonelt ledersyn bygger på etisk bevissthet med en ydmykhet i forhold til oppdraget og dem man er satt til å lede (Spurkeland 2019 s.11-12)

Jan Spurkeland (2019) sier at relasjonsledelse bygger på et humanistisk og etisk menneskesyn. Relasjonell ledelse tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn hvor mennesket ønsker å bidra og gjøre sitt beste for organisasjonen. Menneskene er den viktigste ressursen og de skal motiveres til å bruke og utvikle sin kompetanse. Medarbeidere med høy kompetanse skal ikke styres og dikteres, men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse Videre formidler Spurkeland at respekt for medarbeidere er av vesentlig verdi. Det er i kraft av sin personlige påvirkning og innsats man får status, ikke gjennom sin stilling (Spurkeland 2019).

Spurkeland (2019) sier at utviklere av moderne lederopplæring er mer enn noen gang opptatt av begrepet læring og at et bevisst forhold til læring vil utgjøre en forskjell. Relasjonell ledelse bygger på tillit til at medarbeidere lærer, utvikler seg og er endringsvillige, samtidig som at de er villige til å samarbeide og lære av hverandre. Sosial læring som av Spurkeland kalles relasjonell læring skjer når mennesker lærer ved observasjon, samhandling og

etterligning. Leder må fasiliteter for relasjonell læring ved å koble mennesker sammen som trenger læring av hverandre. I relasjonsledelsen er lagprestasjoner mest fremtredende (Spurkeland 2019).

Spurkeland (2019) viser også til Peter M. Senge og hans teori om utvikling av lærende organisasjoner. Disiplinene mentale modeller og systemtenkning er de dimensjonene som bryter sterkest med tidligere kunnskap om læring. Mentale modeller handler om å bryte med etablerte og hindrende tankemønstre, noe som åpner for ny forståelse. Systemtenkningen skal binde disiplinene sammen og skape helhet (Spurkeland 2019 s.101). Spurkeland mener at moderne ledere er blitt mer bevisst *dimensjonen mentale modeller*, men må trene for å kunne opparbeide kapasitet på området. Spurkeland mener at kommunikasjon og dialogen som verktøy er en vesentlig ferdighet for å fremme samhandling og utvikling, samt viktig for å bearbeide leders og medarbeideres mentale modeller (Spurkeland 2019).

Spurkeland (2019) sier at individuell læring er en forutsetning for lærende organisasjoner. En organisasjons endring av praksis er mest et resultat av enkeltmenneskers læring. Enkeltmennesker som utvikler seg gjennom felles erfaringer og dialog, er i følge Spurkeland trolig det mest tidsuavhengige som kan kalles organisasjoners læring (Spurkeland 2019 s. 102-103).

Begrepet emosjonell modenhet benyttes av Spurkeland (2019 s.168-171) og kan forstås som evne og kunnskap til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv og andre. Det er evne til å tolke, forstå og bruke meningen av det mangfold av verbale og nonverbale signaler som sendes mellom mennesker. Ledere som mestrer dette på en god måte vil ha et fortrinn for å oppnå aksept og anerkjennelse hos sine medarbeidere. Emosjonell kalibrering er en ferdighet innen emosjonell modenhet. Det handler om å finne tonen og klare å stille seg inn på folks emosjonelle nivå. (Spurkeland 2019 s.168-171 ) Dette underbygger også Senges (2004) tanker om hvordan lærende organisasjoner fungerer og om krav til leders egenskaper for å kunne dyrke de ulike dimensjonene i den lærende organisasjon (Spurkeland 2019).

I relasjonell ledelse er kommunikasjon en fremtredende og stor faktor. Dialogen er et av kommunikasjonens mange verktøy og den er svært sentral både i Senges (2004) og Spurkelands (2019) teorier. Dialogen skal skape felles forståelse, retning og utvikling. Spurkeland (2019 ) sier at måten det snakkes sammen på er avgjørende for resultatet og kvaliteten. Dialogen fremmer samhandling og gode relasjoner. Med dialog menes den

balanserte og likeverdige samtalen. Samtalen skal etterstrebe og skape opplevelse av likeverd og delaktighet hos partene (Spurkeland 2019 s. 58)

Begrepet symmetrisk relasjon brukes når samtalepartene opplever likeverdighet selv om man har ulike posisjoner. Det er et lederansvar å etterstrebe likeverd i dialogen. I en samtale mellom to personer foregår det tre dialoger samtidig. Det er den konkrete ordvekslingen samtidig som de to partene har sin indre dialog. Det er ikke alltid at det er samsvar mellom disse dialogene og da er det mangel på kongruens i dialogen. Ord og kroppsspråk kan si ulike ting, noe som også viser manglende kongruens. Dette kan skape usikkerhet og vansker for dialogen. Det blir da vesentlig å fange opp det riktige budskapet i samtalen (Spurkeland 2019 s.85).

Spurkeland (2019) skisserer sju kommunikasjonsferdigheter for dialogen

1. *Aktiv lytting, prøve å forstå og søke mening. Stille spørsmål for å finne ut om man har forstått den andre.*
2. *Still åpne spørsmål, bruke spørreordene hva, hvem, og hvordan. Dette fremmer forklaring og fortelling.*
3. *Vis anerkjennende adferd, ved å oppmuntre til å utdype, gi støtte og ros, positive signaler med blick og enkle ord.*
4. *Bygge på andres tanker og ideer, formidle at dette var interessant og gav inspirasjon. Vise til hvordan man selv vil bruke informasjonen videre.*
5. *Involver alle, få alle med i dialogen og ha blick for prosessen. Være tilrettelegger for deltakelse. Balansere introverte og ekstroverte.*
6. *Avklare standpunkter, da misforståelse lett kan forekomme. Gjenta det man oppfattet og korrigerer ulik forståelse.*
7. *Argumentere konstruktivt, ved å utdype eget resonnement slik at andre kan forstå argumentet bedre (Spurkeland 2019 s.61-62)*

Spurkeland (2019) sier at dialogen er undersøkende og skal fremme felles forståelse i motsetning til diskusjonen som tar mål av seg for å vinne saken. Dialogen er sannhetssøkende og gir alle rom for deltakelse. I diskusjonen har de verbalt sterke fortrinn. Diskusjonen vil



skape avstand og vin-tapsfølelse. I dialogen er aktiv lytting et av målene og man skal gjennom nettopp å lytte å tilegne seg ny innsikt og kunnskap. Ved å dvele ved spørsmålene og aktivt gå inn i andres forståelse knyttes det relasjoner som vil friggi positive synergier. I følge Spurkeland (2019) så borer dialogen i meninger for å finne kjernen og underliggende motiver og holdninger. Dialogen skal motvirke forståelsen av ulikheter. Man må se bort fra alt som oppleves som ulikheter for å oppnå likeverd i samtalen og leder må ha tydelig bevissthet vedrørende dette for at medarbeideren kan oppleve likeverd i dialogen med leder.

*«Dialogen tåler mye og gir mye i et balansert samspill. Alt samspill bærer vissheten om likeverd»* (Spurkeland 2019 s. 67).

Maktkamp hører ikke hjemme i dialogen. Man snakker heller om delegering og maktdeling som følge av den gode dialogen. Spurkeland (2019) sier at ledere må trene jevnlig på bruk av dialogen som verktøy og viser særlig til bruk av spørreteknikker og aktiv lytting. Ledere må bli flinkere til å ikke gi sine svar, men utfordre medarbeiderne til å finne svar ved å spørre dem veiledende spørsmål. I dialogen vil man få oppklarings spørsmål og da får man innsikt i samtalepartnerens oppfatning samtidig som man blir utfordret til å utdype sine egne synspunkter. Dette virker også fordrende på å finne de gode felles svarene og mentale modeller om man ser til Senge (Spurkeland 2019).

Hvis man lytter for å søke helheten og den underliggende meningen i en samtale er man ifølge Spurkeland (2019 s.73) på intensjonskanalen. Det motsatte er korreksjonskanalen hvor man er opptatt av å finne feil ordvalg, detaljer og svake formuleringer. Valg av kanal avgjør kvaliteten på dialogen. Intensjonskanalen fremmer trygghet og felles forståelse, mens korreksjonskanalen fremmer usikkerhet og ulike tolkninger av synspunkter. Man skal være bevisst invitasjonskraften i dialogen og hvilke muligheter som ligger i å ville samtaleparten vel ved å vise til velvillighet for partens budskap. I følge Spurkeland (2019) er evnen til å utnytte og bygge på andres tanker noe av det fundamentale i dialogteknikken. De ulike innspillene vil overgå den enkeltes kapasitet til å løse komplekse spørsmål (Spurkeland 2019 s. 75).

Kollektiv flyt ( Spurkeland 2019 s.76) er når det oppleves høy grad av felles interesse, begeistring eller mental fordypelse i en gruppe. Dialogen gir også bekreftelse til menneskene som deltar i samtalen. Ved å henvende seg til enkeltpersoner og bekrefte deres tilstedeværelse og initiativ oppleves som inkluderende og respektfullt. I et arbeidsmiljø er det viktig at menneskene ser på hverandre som likeverdige og betydningsfulle. Dialogen kan brukes til å

komme andre i møte på anerkjennende vis. Dialogen er fugemassen i miljøet i følge Spurkeland (2019). Han sier at informasjon via epost og andre kanaler ikke kan oppveie dialogen og dens nærværsfremmende form. Han påpeker at mennesker som kan utøve dialogkunsten er en stor dimensjon rikere enn dem som kan lite på dette området (Spurkeland 2019).

## **2.8. Lærende møter**

Lærende møter er i følge Knut Roald (2012) en møteform som skal i vare ta dynamikken i et kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid mellom ulike parter. Et lærende møte kjennetegnes ved å være forpliktende og ansvarsgjørende for alle deltakerne hvor partene stiller forberedt og møteleders oppgave er å lede refleksjoner som åpner for nye synspunkter og læring mellom medlemmene i gruppen. Roald (2012) påpeker at en systemisk og sirkulær tilnærming til arbeidet med å undersøke og vurdere kvalitet er en forutsetning i lærende møter mer enn å ta stilling til saksopplysninger for å fremme et vedtak, sammenlignet med tradisjonelle møter. *Lærende møter* skal være kommunikative og samhandling mellom partene skal fremmes. Leders rolle er å utarbeide åpne problemstillinger og legge til rette for arbeidsprosesser som fremmer kvalitet og medskapning, mer enn medbestemmelse fra gruppen. Den medskapende møteformen skal bidra til å skape mening og ny innsikt i stedet for utveksling av lineær informasjon. Opplevelse av medskapning fører til økt ansvarfølelse og økt deltakelse i alle delene av prosessen. Hvis leder i tillegg distribuerer møteledelse, oppsummering og referatskrivingen øker graden av medskapning ytterligere i gruppen (Roald 2012).

I følge Roald (2012) formidler også Senge at mening i en organisasjon oppstår i den kreative spenningen som ligger i dynamikken mellom medlemmene, en kollektiv dynamikk som kan bringe mentale modeller i organisasjonen til overflaten (Roald 2012).

I lærende møter unngår man motforestillinger i den innledende fasen hvor deltakerne kommer med refleksjoner og ideer. I neste fase gjennomgår man kritisk alle forslag, samtidig som man bevisst beskriver positive resultater før de negative. Man ser etter sammenhenger og løsninger i stedet for årsaker. Til slutt prioriteres tiltaksrekker i stedet for å vedta enkelttiltak. Framdrift av utviklingsarbeid styrkes av oppsatte milepæler og klar fordeling av ansvar for oppfølging. Underveisvurderinger ved fastsatte milepæler kan være vel så viktig som en omfattende sluttvurdering. Bevisst bruk av møterom har også betydning for kvaliteten av arbeidet. Pauserommet er lite egnet som møtearena da sosiale grupperinger kan virke kontraproduktivt.

På same måte vil en bevisst sammensetning av arbeidsgrupper i kunnskapsutviklende møter gi nye dimensjoner sier Roald (2012).

Med stadig mer komplekse og sammensatte utfordringer innen offentlig sektor fremmer lærende møter en ny forståelse og deltakelse mellom sender og mottaker hvor kvalitet settes i sentrum for løsninger. Tradisjonell diskusjon og stemmegivning er ikke lenger tilstrekkelig produktiv hevder Roald (2012).

### **3. Metodedel**

I dette studiet vil jeg undersøke hvordan skolens ledelse forholder seg til dimensjonen mentale modeller for å fremme en proaktiv tilnærming i organisasjonen, i et endrings- og utviklingsarbeid. Jeg bruker etablert teori som bakteppe for undersøkelsen og for analyse og drøfting av data, altså et teoriinformert design. Temaet er av sosial karakter og jeg har derfor valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode da denne metoden i følge Thagaard (2012) gir grunnlag for fordypning av sosiale fenomener og egner seg til å undersøke sosiale handlinger og sosiale organisasjoner innenfor et mangfold av sosiale settinger og kompleksiteten i et sosialt liv (Thagaard 2012).

For å komme frem til skoleleders tanker vedrørende bevissthet rundt dimensjonen mentale modeller ønsket jeg å møte dem og foreta samtaler i form av halvstrukturerte intervjuer. Dette egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og forståelse (Thagaard 2013).

Einar Aadland (2013) formidler at kvalitativ metode handler om å karakterisere og at ordet kvalitativ viser til ordet kvalitet, altså egenskaper og karaktertrekk ved et fenomen. Kvalitet kan bare tolkes og ikke avgjøres som fakta ( Repstad, 1993, sitert i Aadland 2013).

#### **3.1. Legitimitet**

Thagaard (2013) viser til at forskningens legitimitet blir uttrykt gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard 2013).

Reliabilitet blir knyttet mot forskningen sin troverdighet og om den er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det forutsetter at forskeren har vært nøytral og bevisst i forhold til de

dilemma som vil oppstå i relasjonen mellom forsker og deltaker, og at forsker også har vært nøytral i analysen og tolkningen av datainformasjonen (Thagaard 2013).

Begrepet reliabilitet har i følge Thagaard (2013) sammenheng med ordet repliserbarhet. Dette viser til en positivistisk forskningslogikk hvor nøytralitet er et ideal (Thagaard 2013). Jeg valgte åpne spørsmål og lot informantene fortelle mest mulig fritt. Jeg prøvde å ikke la mine personlige tanker komme til uttrykk under intervjuet. Jeg brukte båndopptaker i intervjuene. Dette styrket arbeidet da det ble lettere å sjekke ut eksakt hva som ble formidlet og om jeg som forsker hadde fått med meg informantens utsagn.

Ved å jobbe transparent, dokumentere valg og grunngi tolkninger vil forsker styrke arbeidet i forhold til reliabilitet. For å teste reliabiliteten kan man spørre seg om en annen forsker vil kommet frem til det samme resultatet ved bruk av samme metode (Thagaard 2013).

Thagaard formidler at berepet validitet setter søkelyset på om forskningen er gyldig og om den er knyttet til tolkningen av datamaterialet. Spørsmålet man kan stille seg for å finne validiteten er om tolkningen man kommer frem til er gyldig i forhold til den virkeligheten man har studert. Her gjelder også kravet om å jobbe transparent og det å tydeliggjøre grunnlaget for tolkningen ved å vise til hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som kommer. Det kan være lurt å be en «kritisk venn» lese og vurdere tolkningen og analysen. Det handler om å kunne begrunne alt arbeidet. Forskeren skal begrunne arbeidet sitt i alle deler av prosessen og vurdere seg selv i forhold til forskningsobjektet og informantene (Thagaard 2013). Jeg redegjør for hvordan jeg har jobbet i alle delene av studiet og bygger analysen på fremlagt teori. Jeg har hatt oppfølging av veileder i hele prosessen og fått behøvelig «motstand» av veileder for sikre validiteten i studiet.

Begrepet generalisering blir i denne sammenhengen brukt for å vise at forskningen har overføringsverdi og om den er relevant i andre sammenhenger (Thagaard 2013). Jeg bruker anerkjent teori som utgangspunkt for min analyse, noe som kan styrke overføringsverdien. Hvis man finner en sammenheng mellom funn og teori, vil dette ha verdi for andre som også søker forståelse for samme tema. Thagaard (2013) sier at hvis mottaker gjenkjenner fenomenet som studeres kan dette ha betydning for overførbarheten. Det forutsetter at tolkningen gir en ny og dypere innsikt for mottaker (Thagaard 2013). Jeg kan anta at studiet mitt kan ha noe overførbarhet i forhold til skoleledere jobber med denne typen problematikk.

### **3.2. Etikk**

Det er flere etiske dilemma man må ta stilling til i et kvalitativt forskningsstudie. I følge Thagaard (2013) så er kontekten i forhold til informanten viktig. Som forsker kommer man nært innpå intervjupersonene som kan komme til å gi innsyn i både personlige forhold og sosiale sammenhenger hvor også andre personer blir fremstilt. Forskeren må vise respekt for informanten og balansere grensen for hva som er akseptable spørsmål med tanke på personens integritet og selvrespekt. Informanten må føle seg i varetatt og informanten må bli behandlet konfidensielt (Thagaard 2013).

Thagaard (2013 s.26) vektlegger informert samtykke. Det vil si at forskeren gir informasjon om prosjektets målsetting og fremgangsmåte. Informanten må få vite at det går an å trekke seg underveis og at deltakelse er høyst frivillig. Dilemma kan oppstå om prosjektet endres underveis og forskeren må hele tiden vurdere når ny informasjon er påkrevd. Prinsippet om at forskningen ikke skal få uheldige konsekvenser for deltaker er overordnet og gjelder i alle delene av forskningsstudiet. Forskeren må være bevisst hvordan deltaker blir fremstilt og klare å balansere hensynet til både teori og aktørene i undersøkelsen sin fremstilling (Thagaard 2013). Jeg redegjør for mine etiske vurderinger under temaet strategi for datainnsamlingen.

### **3.3. Strategi for datainnsamlingen**

I følge Thagaard (2013) er det i forskningsstudier hvor intervju som metode nyttes viktig å ivareta integriteten og anonymitet til intervjuobjektene. Jeg har meldt studiet til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. NSD vurderer prosjektene i forhold til personvernloven og gjeldende forskningsetiske retningslinjer (Thagaard 2013 s. 25). Kildene som er brukt har jeg anonymisert. Det vil si at navn på informantene ikke er notert i datamaterialet eller i oppgaven. Navn på hvilken skole informantene tilhører kommer heller ikke frem av materialet. Det er brukt kodenavn på informantene og på skolene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Disse ble brukt i transkribering av oppgaven og er slettet i henhold til NSD sine retningslinjer.

Informanter som deltar i forskningsstudier skal gi sitt informerte samtykke. Det betyr at informanten kan fritt trekke seg underveis i prosessen og man skal vise respekt for informantens deltakelse og avgjørelse (Thagaard 2013).

I forkant av intervjuene ble flere skoleeiere forespurt om deres kommune var interessert i å bidra i dette studiet. Tema og problemstilling ble forelagt. Noen skoleeiere takket nei til å delta, mens andre var interessert og gav meg tilgang til skoler som kunne være aktuelle. Jeg tok så kontakt med rektor ved de aktuelle skolene. Noen rektorer var ikke interessert av ulike årsaker, mens andre var positive og ønsket å bidra. Hver informant ble igjen forespurt ved oppstart av intervjuet.

Jeg foretok testintervjuer med to rektorer i forkant av intervjuene med informanter. Dette opplevdes nyttig og endringer ble gjort, særlig etter det første testintervjuet.

Forskningsspørsmålene ble endret og jeg gikk ned i antall spørsmål og fikk utarbeidet mer åpne spørsmål som jeg testet ut i forsøk nummer to. Jeg konsentrerte meg nå om noen få forskningsspørsmål og fylte på med tilleggsspørsmål underveis i intervjuet.

Tilleggsspørsmålene ble i noen grad de samme, men også ulike tilleggsspørsmål ble stilt da intervjuene tok ulike retninger og jeg ønsket utdyping av utsagn fra de ulike informantene.

Thagaard (2013) sier at hovedspørsmålene er grunnlaget for intervjuguiden. Det er disse spørsmålene som skal gi svar på tema man ønsker å få belyst. Hovedspørsmålene er sentrale og skal gi sentrale svar. Oppfølgingsspørsmålene kan variere fra intervju til intervju da de skal bidra til ytterligere utdyping av fenomenet og gjerne til konkretisering av temaet (Thagaard 2013).

Jeg kaller hovedspørsmålene for forskningsspørsmål i intervjuguiden min.

Jeg var i testintervju nummer to særlig opptatt av egen deltakelse og hvordan mine kommentarer og tilleggsspørsmål virket på informanteten under intervjuet. Jeg justerte praksis noe på bakgrunn av testintervjuene. I tillegg så ble jeg selv forespurt om å delta som informant i et masterstudie rett før jeg skulle utføre egne intervju. Dette var også et kvalitativt forskningsprosjekt med semistrukturert intervju. Jeg gjorde meg noen betraktninger under dette intervjuet som jeg tok med meg ut i egen praksis. Jeg var bevisst og la særlig merke til forskerens opptreden i settingen og hvordan samtalen og intervjuet forløp, ledet av forskeren. Det var en interessant og lærerik erfaring å ta med seg ut i eget studie.

I følge Thagaard (2013) stilles det en del kvalifikasjoner til forsker i forhold til å gjennomføre konstruktive intervjuer. Thagaard (2013) viser til Kvale og Brinmann (2009) som sier at det stilles krav til håndtverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale

relasjoner. Forsker må være bevisst sin egen posisjon, kroppsspråk og deltakelse både emsjonelt og faglig under intervjusituasjonen (Thagaard 2013).

### 3.4. Forskningsdesign

Valg av undersøkelsesmetode for studiet mitt ble intervju.

I følge Thagaard (2013) er intervju særlig egnet når man skal undersøke personers oppfattelse av seg selv og sine omgivelser. Da tema for studiet er hvilket forhold skoleledere har til dimensjonen mentale modeller i et endrings- og utviklingsperspektiv var intervju som metode høyst aktuell.

*«Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser»* (Thagaard 2013 s.95).

Ved å høre informantens skildring av egne opplevelser, erfaringer og betraktninger får man innblikk i informantens dypere forståelse av tema. I følge Thagaard så er fortellinger som presenteres i intervjuer å betrakte som sosiale handlinger da informanten deltar i interaksjon med forsker når de formidler sine betraktninger (Thagaard 2013).

Forskningsintervjuet jeg benytter i studiet er såkalt halvstrukturert intervju. I følge Thagaard (2013) så er det ulike måter å bygge opp et intervju på og man må ha en gjennomtenkt plan for hvordan intervjuprosessen skal forløpe. Hvordan et spørsmål er utformet og hvordan spørsmålene stilles er også avgjørende for resultatet. Tilnærmingen man kan bruke karakteriseres som lite strukturerte, delvis strukturerte og relativt strukturerte intervjuer (Thagaard 2013). I et lite strukturert intervju forløper prosessen som en samtale mellom partene. Jeg benyttet dette innledningvis som en ice-breaker da jeg bad intervjupersonen fortelle om sin faglige erfaringsbakgrunn og kompetanse. I denne sekvensen fikk jeg også et inntrykk av personen og en antakelse i forhold til tema for studiet. Da intervjupersonen selv avrundet innledende runde gikk jeg over til å presentere forskningsspørsmålene mine. Resten av intervjuet forløpte med en delvis strukturert tilnærming hvor intervjupersonen snakket og reflekterte rundt temaene og jeg som intervjuer inntok en lyttende rolle hvor mine kommentarer og utsagn fungerte som positiv respons på intervjupersonens formidling.

Et delvis strukturert intervju er det mest typiske innenfor kvalitative intervjuer i følge Thagaard (2013). Hun formidler også at i denne typen tilnærminger følger intervjuet forelagte tema som forskeren har planlagt. Intervjupersonen meddeler sitt budskap og kan hoppe

mellom tema under intervjuet. Intervjupersonen kan også komme inn på områder som ikke berører temaet, noe forsker må være forberedt på og kunne henlede samtalen tilbake til tema. Thagaard (2013) sier at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Hun formidler også at intervju med fleksibel struktur er preget av interaksjonen mellom forsker og intervjuperson og er viktig for resultatet (Thagaard 2013).

Jeg intervjuet enkeltpersoner, noe som er det mest vanligste og som skal fremme den enkeltes stemme i følge Thagaard (2013).

Thagaard (2013) understreker at et kvalitativt forskningsdesign må gi grunnlag for fleksibilitet. Med det menes at fremgangsmetoden må kunne endres på bakgrunn av den informasjon datamaterialet gir. Ny innsikt kan føre til behov for endring av både problemstilling og fremgangsmetoder. Åpenhet og fleksibilitet for at endringer kan oppstå i løpet av forskningsperioden må tas høyde for. Dette er kjent innen kvalitative studier (Thagaard 2013). Jeg har strevet litt med å finne riktig ordvalg til problemstillingen min. Problemstillingen jeg nyttet under intervjuene fremstod som en arbeidstittel og ble i siste fase mens jeg jobbet med drøftingsdelen endret og fikk sin endelig ordlyd. Tema har hele tiden vært det samme, men jeg har jobbet med nøyaktigheten i problemstillingen.

### **3.5. Utvalg**

Jeg har valgt å foreta intervju på to skoler. Det er foretatt tre intervjuer per skole, altså seks intervjuer til sammen. Ved hver skole har jeg intervjuet to skoleledere, en rektor og en inspektør samt en ansatt som er involvert i utviklingsprosesser fra lederperspektivet og eller har nær kjennskap til ledelsens drift og virke. Det kan være en representant av planvirksomhetsgruppe, utviklingsgruppe, tillitvalgt eller verneombud. Jeg ville undersøke skoleledernes informasjon i forhold til en person som befant seg utenfor ledergruppen, men likevel med innsikt og kunnskap om temaet. Det var skoleleder som avgjorde hvilke personer som fikk tilbud om å delta som informanter ut fra min forespørsel. Korrespondansen før intervjudagen foregikk per epost med rektor.



### 3.6. Fenomenologisk inspirert tilnærming

I følge Thagaard (2013) baseres en fenomenologisk tilnærming av et studie seg på enkeltpersoners subjektive opplevelser og erfaringer. Man prøver å få kjennskap til personers forståelse og meninger om et tema. Man prøver å forstå et tema ut fra informantenes grunnlag, og forstå omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger i følge Kvale & Brinkmann (2009) på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann 2009). Et studie foretatt ved en fenomenologisk tilnærming skildrer felles trekk fra informantenes erfaringer. Dette gir grunnlag for en generell forståelse av det temaet man undersøker (Thagaard 2013). Jeg hadde en fenomenologisk inspirert tilnærming i intervjuprosessen. Informantenes utsagn i intervjuene og deres skildringer på bakgrunn av erfaringer, personlige meninger og faglige oppfatninger danner grunnlaget for analysen og den forståelse som drøftes.

### 3.7. Hermeneologisk tilnærming

I følge Thagaard (2013) kan man forstå hermenutikk som det å utforske et dypere meningsinnhold i forhold til det som umiddelbart blir presentert. Det gjenspeiler til tanker om at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på mange måter og nivåer.

*«Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten»*  
(Thagaard 2013 s.41).

Et intervju kan forstås som en dialog mellom forsker og informant hvor forsker skal tolke meningsinnholdet i intervjueteksten (Thagaard 2013). Ut fra dette perspektivet vil denne studien ha en hermeneologisk tilnærming da data fra intervjuet er kilden til forskningen og tolkning av den nedskrevne intervjueteksten, det transkriberte intervjuet blir gjenstand for vurdering og tolkning. Hver informant bidrar med sine deler og byggestener som settes inn i en helhet.

### 3.8. Kollektivt Casestudie

I følge Thagaard (2013) er det et kollektivt casestudie når man studerer et tema ved flere enheter og valget av enhetene skal gi en grundigere forståelse av fenomenet (Thagaard 2013). Jeg har studert samme tema ved to skoler med samme fremgangsmåte og intervjuguid

### **3.9. Temasentrert tilnærming**

Det er valgt en temasentrert tilnærming til analyse av datamaterialet for denne undersøkelsen. I følge Thagaard (2013) er det en temasentrert tilnærming når materialet blir analysert tematisk og informantenes informasjon kategoriseres etter tema.

Ved analyse av data er det ulike forhold man må være bevisst. Thagaard (2013) refererer til Silverman (2010) som sier at man starter med å stille sentrale spørsmål til materialet. Hva er sentrale begreper i materialet og hvordan forholder begrepene seg til hverandre. Forsker må stille spørsmål om hva og hvordan før det stilles spørsmål om hvorfor. Dette for å skape en helhetlig forståelse av dataenes budskap (Silverman 2010 referert i Thagaard 2013).

I følge Thagaard (2013) sier Corbin&Strauss (2008) at essensen i kvalitativ analyse er å reflektere over hvordan teksten kan forstås og finne ord og begreper i materialet som gir best uttrykk for meningsinnholdet (Corbin&Strauss 2008 referert i Thagaard 2013).

Det er utarbeidet fire forskningsspørsmål med hvert sitt temaområde som skal belyse problemstillingen. Informantenes svar er gjengitt etter hvilket tema det siktes til.

### **3.10. Problemstilling**

I følge Thagaard (2013) vil problemstillingen bli retningsgivende for metodevalg, hvilke informanter man ønsker å bruke og gjennomføring av selve analysen.

Problemstillingen bygger på tema som er valgt for studiet og utformes slik at man skal få best mulig utgangspunkt for å finne svar på det man ønsker å undersøke. Problemstillingen gir i tillegg til temaet også retning for valg av teori og hvordan selve oppgaven skal utformes, altså studiets design (Thagaard 2013).

Det er ulike krav til en god problemstilling. Den skal som nevnt gi retning for metode og teori og må derfor være tydelig. Problemstillingen må være avgrenset slik at man kan realisere studiet innenfor nødvendige rammer for prosjektet. I tillegg må problemstillingen være såpass åpen at den gir rom for å undersøke elementer og fenomen som kommer opp underveis i forskningen (Thagaard 2013).

« Problemstillingen kan derfor spesifiseres og fokuseres i forhold til de data vi får under feltarbeidet» (Thagaard 2013 s.51).

Thagaard (2013) formidler at en problemstilling kan bearbejdes under hele prosjektet selv om den er utgangspunktet for undersøkelsen og intervjuet. Spesifisering av problemstillingen er en prosess som pågår gjennom prosjektiden for ny kunnskap som forsker tilegner seg i forskningstiden kan gjøre til at problemstillingen bør endres.

Thagaard (2013) presiserer at i kvalitative metoder vil forsker kunne utvikle data ut fra ny forståelse og innsikt av tema og det fenomenet som studeres. Forsker blir påvirket i møte med og i samarbeid med informanter. Dette påvirker også datamaterialet og hvordan det utvikles underveis (Thagaard 2013).

Det foreligger mange studier og mye kunnskap på området jeg har valgt å forske på. Formålet mitt med dette studiet er å kunne bidra med noe ny innsikt og tilleggskunnskaper som kan være relevant i forhold til etablert kunnskap på området. Jeg bygger derfor problemstillingen på en faglig og etablert begrunnelse.

Thagaard (2013) sier at ved å forske ut fra og på kjent kunnskap gjør at forsker tolker i lys av etablert kunnskap. Hun viser til Oftung (2009) som sier at man gjerne løfter frem noe underliggende som gir mening i forhold til kjent kunnskap (Oftung 2009 s.101 sitert i Thagaard 2013). Den nye kunnskapen kan forstås som en selvfølge da den er gjenkjennbar, men resultatet av studiet kan representere en alternativ forståelse av fenomener man har kjennskap til.

(Annie M.P.Johansen (2014) ME6-500 *Forskningsstrategier og metode.*)

#### **4.0. Empiri og presentasjon av data**

I dette kapittelet vil jeg legge frem informasjon og funn fra det samlede datamaterialet basert på intervju med informantene. Det er som beskrevet i kapittel 3 foretatt seks intervjuer med tre personer fra hver av de to skolene. To av kandidatene fra hver skole er skoleledere mens den tredje fra hver skole er tilkoblet ledergruppa i form av ulike roller. De to skolene tilhører forskjellige kommuner og fylker. Årsaken til at jeg valgte å intervju tre personer fra hver organisasjon var for å få et bredere bilde av situasjonen på enheten i forhold til problemstillingen og temaet i oppgaven.

I dette kapittelet oppsummeres intervjuene. En del sentrale og konkrete svar siteres i sin helhet, mens andre velger jeg å gjengi i noe redigert form. Dette er innenfor en hermeneutisk

fortolkning. Jeg velger bort en tolkningsmetode hvor blant annet analyse av kroppsspråk, stemmebruk, engasjement tas med.

Jeg vil trekke frem det jeg synes er viktig gjennom en deskriptiv, oppsummerende og delvis siterende form. Jeg er ute etter informantenes syn på hvordan skolens ledelse prøver å få tak i organisasjonens mentale modeller for å fremme en proaktiv tilnærming i organisasjonen, i et endrings- og utviklingsarbeid. Dette er det overordna temaet for oppgaven.

### **Problemstilling**

*Hvordan jobber skolens ledelse med å få tilgang til organisasjonens mentale modeller for å berede grunnen for gode endrings- og utviklingsprosesser?*

Etter en innledende runde hvor informantene fikk presentere seg selv og sin faglige bakgrunn ble forskningsspørsmålene besvart i en samtale med meg.

Kandidatene har ulike roller og de har ulik bakgrunn i forhold til kompetanse og erfaring, noe som vil kunne påvirke deres forståelse og syn. Kandidatene kan med andre ord ha ulik tilnærming til problemstillingen. Dette kan igjen lede til hvilke mentale modeller hver enkelt har i forhold til problemstillingen som sådan.

### **Forskningsspørsmål**

1. Hvilken teoriforståelse, verdi- og ledersyn ligger til grunn for endrings- og utviklingsarbeidet i ledergruppa?
2. Hvilke faktorer fremmer og hemmer refleksjon i organisasjonen?
3. Hvilke strategier og verktøy brukes i endrings- og utviklingsarbeid?
4. Hvilken tilnærming har ledelsen til komplekse utfordringer?

Det innsamlede datamaterialet ble kategorisert i ulike områder som gjenstand for en drøfting i kapittel 5. Drøftingen foretas i lys av teoritilfanget som er presentert i kapittel 2.

## Kategorier

1. Forankring i teori, verdi- og ledersyn.
2. Faktorer som fremmer og hemmer felles refleksjon i organisasjonen.
3. Strategier og verktøy til bruk i endrings- og utviklingsarbeid.

### 4.1. Erfaringsmessig bakgrunn og faglig kompetanse

I innledende runde fortalte kandidatene om sin yrkesmessige bakgrunn og faglige kompetanse. Det kom frem at det var et sammensatt panel med bred kompetanse og ulike yrkesmessige erfaringer både fra privat og offentlig sektor. Flere av informantene opplever sin sammensatte bakgrunn som verdifull i forhold til hvilken rolle og oppgaver de har i skolen. Det opplevdes som nyttig å ha ekstern erfaring med inn i skolen eller å ha en annen optikk som en av informantene uttrykte det, med tanke på tema for samtalen om hvordan skoleleder jobber med dimensjonen mentale modeller for å få til endring og utvikling i organisasjonen.

Informant A er rektor og viser til sin lederutdanning og bakgrunn fra hotellbransjen og videregående opplæring. Informanten kjenner begrepet mentale modeller og bruker selv begrepet optikk som kan forstås som mentale modeller.

Informant A « *Jeg har jobbet med mye forskjellig. Opprinnelig utdannet innen hotellbransjen med fagutdanning som servitør. Det er det ikke mange rektorer som har. Livet tar forskjellige retninger. Tok lederutdanning på hotellhøyskolen etter fagutdannelsen. Tok pedagogikk samtidig som jeg jobbet. Jeg har vært her i 6 år nå. Jeg har en veldig annerledes bakgrunn enn alle de andre som jobber her da jeg ikke har den klassiske lærerskolen, men jeg har vært masse i klasserom og bak kateteret og kjenner undervisning godt, men akkurat fra barneskolen hadde jeg ingen erfaringer fra*».

Informant B som er inspektør forteller også om nyttig ledererfaringer fra det private før informanten begynte i jobben som skoleleder.

Informant B «*Jeg hatt fire år hvor jeg drev et interiørfirma. Ja og så har jeg litt ledererfaring derfra også som arbeidsgiver. Det er veldig nyttig å ha med seg inn.*»

Informant C er ikke ansatt i ledergruppa ved skolen, men er plasstillitsvalgt og har jevnlige møter med ledelsen vedrørende drift og utviklingsarbeid.

Informant C «*Jeg er allmennlærer med en masterutdanning i engelsk og har vært ferdig utdannet siden 2013. Her har jeg vært i fire år og har vært tillitsvalgt i to år i Utdanningsforbundet*»

Informant D er rektor og har vernepleieutdannelsen i bunn. Informanten har master innen skoleledelse. Informanten har hatt ulike roller innenfor utdanningssystemet, fra grunnskole via videregående skole og til høyskole. Informanten har også hatt ulike lederroller i offentlig sektor.

Informant D «*Grunnutdanningen min er vernepleier. Og så har jeg tatt PPU, så jeg er helse- og sosiallærer, som det var i den tiden. Jeg har jobbet mye i videregående og har jobbet i barnehabilitering med utredningsarbeid. Jeg har jobbet i skolene for å organisere tilrettelagte avdelinger, og jeg har jobbet på høyskolen på vernepleierutdanninga som høyskolelektor. Det gjorde jeg i mange år og så har jeg jobbet i fylkesadministrasjonen for utdanning i fylkeskommunen.*»

Informant E er utviklingslærer ved skolen og har ansvar for forebredelse og gjennomføring av et av satsingsområdene ved skolen i nært samarbeid med skolens ledelse. Informanten er også tilknyttet regionens ressursgruppe for utviklingsarbeid.

Informant E «*Jeg har jobbet både som kontaktlærer og faglærer. Rollen som utviklingslærer og utviklingsarbeid på denne måten er det første gangen at jeg er med på.*»

På spørsmål om utviklingslærer er det samme som teamleder eller fagleder svarer informanten at det er ikke det samme.

Informant E «*Nei, ansvaret er å gjennomføre utviklingsarbeidet gjennom nettverket i regionen. Alle skoler som er med på prosjektet har utviklingslærer på sin skole. Det er helt i oppstarten med fagdager hvor vi får input på utviklingsarbeid. Hvordan man skal implementere det. Både ledelsen og utviklingslærene er sammen på disse samlingene.*»

Informant F er inspektør og har ulike jobber og ledererfaringer bak seg. Informanten er utdannet førskolelærer i utgangspunktet og har tatt rektorskolen nylig.

Informant F «Jeg er ganske ny i skoleverket. Jeg har jobbet som leder nesten hele mitt yrkesaktive liv. Jeg har tidligere jobbet i barnehage og SFO, og har vært i en kommuneadministrasjon i 15 år. Jeg har hatt veldig mange roller, og vært leder i FAU i barnehagen.»

Alle informantene trives med å jobbe i skolen samtidig som en av informantene forteller at det var overraskende å oppleve kompleksiteten i skolen da informanten begynte sitt virke i skolen. Informanten undret seg over hvordan man skulle drive utviklingsledelse i en slik organisasjon.

*Informant D: «I 2015 kom jeg hit som rektor. I de siste årene har jeg hatt 40% av stillinga mi som oppvekstleder. Jeg har ganske brei sammensatt erfaring hvor jeg har vært opptatt av at skolen er for alle. Og så var det spennende da jeg kom inn i denne organisasjonen og ser den kompleksiteten og skal finne ut hvordan skal jeg få til dette videre, hvordan skal jeg få tankene mine ut i organisasjonen slik at det foregår en læring. Det har vært min hovedoppgave.»*

Dette synet ble også formidlet av en av de andre informantene vsom beskriver skolen som en tung organisasjon å drive. Informanten uttrykte at lærere er relativt lite utviklingsorientert.

*Informant F «Jeg synes det er en litt tung organisasjon skole, for nå har jeg som sagt ledet en god del ting og er det noen som tar ledelse sent og utvikling sent så er det skoleorganisasjon. Så både jeg og rektor har lært oss at vi må gå litt saktere frem. For det første så har de en fagutdannelse og flere er utdannet i fag og ikke i det å være en organisasjon. For det er veldig lite fokus på organisasjon i utdanningen deres. Vi må bare lære oss å ta en ting om gangen og på en måte gi dem tid til å absorbere litt det dem er med på. Så desto viktigere er det mellomarbeidet som skjer her tenker jeg»*

## **4.2. Forskningsspørsmål 1.**

***Hvilken teoriforståelse, verdi- og ledersyn ligger til grunn for endrings og utviklingsarbeidet?***

Informantene på de tre skolene var nokså samstemte i sitt verdisyn og lederforståelse selv om de ikke gav noe sammenfallende og entydig svar på hvilke teorier de hentet sitt ledersyn fra. Det var heller ikke noen tydelig felles uttalt bevissthet rundt bruk av teori som grunnlag for

endrings- og utviklingsarbeidet ved hver enhet. En av informantene skilte seg ut og redegjorde for sitt teoretiske ståsted og hvordan teoriforståelsen ble brukt inn i virket.

En av informantene beskrev sitt syn på ledelse på denne måten:

Informant A *«Ledelse handler om hvordan behandle mennesker, det å få det beste ut av dem og få dem til å jobbe i team»*

Den andre skolelederen fra samme skole var nokså konkret i sin beskrivelse av begrepet.

Informant B *«Vi prøver å ha en verdibasert ledelsesstil hvor vi er åpne og respekterer de andre. Lar andre komme med innspill og prøver å være kloke og ikke komme ovenfra og ned. Typisk eksempel er en åpen dør såfremt det ikke er noe sensitivt eller noe man må ro rundt seg for å gjøre. Det er ikke slik at du skal måtte komme krypende og unnskyldt til rektor eller inspektør. Vil egentlig si at vi har et godt menneskesyn»*

Dette ble også bekreftet av informant C som i sin rolle som tillitsvalgt omtaler skoleledelsen på følgende måte på spørsmål om hvordan relasjonen oppleves mellom ledelse og personalet.

Informant C *«Jeg synes ledelsen er veldig åpne og at de legger til rette for at folk er forskjellige. Det er ikke noe som blir presset ned på oss. Men at vi har mye dialog og folk kan komme med både positive og negative tanker underveis. Folk har fått uttrykt seg. Endring er vanskelig. Innføringen av Fagfornyelsen for eksempel er kanskje den tredje læreplanen de skal inn i. Noen kommer litt mer inn i dette enn andre»*

Informant C forteller at ledelsen ved skolen har brukt filmer fra Udir. som støttematerielle ved implementering av Fagfornyelsen og at man har hatt gruppe- og plenumsarbeid i etterkant.

En av informantene formidler et ledersyn innenfor «verdsettende ledelse» og nytter en hver anledning til å bemerke og skryte over ansatte ved å vise at de blir sett og anerkjent for jobben de gjør.

Informant D *«Rose dem hele veien. Det med den her verdsettingen hele veien og da kan jeg ta det ut i fellestid; i dag kom det frem en god tanke, en problemstilling, og da kan jeg si hvem det kom fra og. Synes det var kjempespennende at du kom med denne Anna. Jeg har mange ganger tenkt, skal jeg si navnene deres, men så har jeg fått tilbakemelding på i medarbeidersamtalen at det å bli roset i plenum synes de er kjekt. Da er de jo trygg på meg. De forstår at jeg ikke driter dem ut»*



Informantene er opptatt av at leder har legitimitet og det å sikre seg forankring i personalet for å kunne utøve en relasjons- og verdibasert lederstil, samt for å legge til rette for endrings- og utviklingsarbeid. Dialog og fellesskapsfølelse ble også nevnt som eksempler på ledelsens bevisste åpenhetskultur.

Informant A *«Jeg synes det er viktig at alle i ledelsen har undervisning. Jeg har også undervisning. Viktig at ledelsen har troverdighet ute i klasserommet, er ute på inspeksjon og være del av praksisfeltet.»*

Dette blir bekreftet av informant C *« Ledelsen er utrolig mye ute i friminutter og de kan alle navnene og kjenner alle elevene. Det gjør også at det er enklere å ha en vi-tanke om elevene enn hvis ikke. For de kjenner til de utfordringene vi har og de tingene vi jobber med. Det er en veldig god relasjon, så vi er veldig heldige her»*

Det kom frem at de hadde ulike kjennskap og forhold til organisasjons- og læringsteori. Rektorene tilkjennegav størst forankring i teori og informanter med utdanning innen ledelse kunne referere til kjente navn innen kunnskaps- og utviklingsutvikling.

Informant A *«Ikke noen spesielle teorier eller forskning vi jobber ut fra, men vi er veldig opptatt av elevsynet og at det er eleven som er grunnen til at vi er her. Det er eleven sin utvikling vi skal jobbe med. Alt vi holder på med skal vises i klasserommet. Det er vel tanken bak all utvikling.»*

Dette inntrykket ble forsterket av neste informant selv om det kom frem at om ikke skolen hadde et bevist forhold til teori så foregikk det felles skolering på kommunalt nivå.

Informant B *«Ja vi har egentlig få diskusjoner i ledergruppen på teori. Vi streifer nok gjerne innom, men akkurat når vi sitter her blir det nok mye praktisk. Vi reflekterer mye, men vi begrunner det nok ikke i teori når vi sitter sammen vi tre i ledergruppen. Vi har en del samlinger kommunalt hvor det blir løftet, men vi har snakket om verdisynet vårt ganske mye»*

En av informantene uttrykker usikker om uttalt elevsyn stemmer med praksis. Informanten formidler at samsvar mellom uttalte holdninger og handlinger kan være vanskelig.

Informant F *«Elevsyn, vi får tilbakemeldinger om at det med elevsyn er vanskelig. Vi føler selv at vi har et elevsyn hvor vi tar alle på største alvor, det er lov å være ulike, det er rom for alle. Vi har flere psykisk utviklingshemmede som går her på skolen. Vi føler at vi inkluderer dem, at vi tar dem med på råd. Så er det dette med praksis da og med det vi tror. Vi håper at*

*vi har et veldig inkluderende elevsyn. Hver elev skal være sett og hørt og det skal være gode muligheter for tilpasset opplæring. Men så er jeg nå i tvil da.»*

Det ble uttrykt forventninger til felles profesjonsutvikling og verdien av felles utvikling og skolering på enheten. Leders rolle er i følge flere av informantene vesentlig for at felles profesjonsutvikling skal foregå. Informantene er opptatt av at alle i organisasjonen skal utvikle seg i lag. En av informantene viser til begrepet *Bottom up* om medskapning og hvor utvikling og endring må komme nedenfra. Leder skal fasilitetere og gi retning for endringsprosessene. Ansatte må engasjeres og de må se nytten av utviklingsarbeidet. Endringer må vises igjen i klasserommet. Informantene er opptatt av elevsynet og sier at det er elevene som er grunnen til at vi er her.

Informant A *«I forhold til utvikling og ledelse så er jeg opptatt av forankring og at dette er ikke bare er vårt, men det er alle sitt og at vi må utvikle oss i lag. Jeg stiller krav til at vi må være flinke når vi skal engasjere medarbeiderne våre. Det må være noe de ser nytten av og ikke noe for at vi har sagt at de skal gjøre det, men at dette skal vi være en del av og dette er nytt og spennende.»*

Jeg spør om informanten mener *bottom up*?

*« Ja, forankring i personalet, hvis ikke så blir det slik at om 20 år kommer det en ny reform og det er bare å vente å se? Det er det med levegg eller vindmølle når du skal bygge, så vi prøver først å engasjere gjennom teamlederne og tar det i plangruppen og gir konkrete oppdrag i forhold til det vi vil utvikle oss på»*

En av informantene som nylig har tatt rektorskolen viser til kjennskap til skoleforskning fra Canada og snakker om betydningen leder har for utvikling av enheten. Skoleleder eller rektor blir i denne sammenheng betegnet som *The leader in the middle*.

Informant F *«Det går på den nye skoleutviklingen i Canada og The leader in the middle som de kalte det for. De ser at noe av det må komme nedenfra og noe må komme ovenfra. Hva skjer på ledelsesnivå, hvis ikke ledelsen er på så får vi ikke til utvikling.»*

En av skolelederne var nokså bevisst sitt teoretiske grunnsyn og brukte teori for å skape forankring og faglig belegg i sitt virke. Denne informanten var opptatt av å operasjonalisere teorier i det daglige og var bevisst sitt språk og ordvalg ovenfor ansatte for å modellere at profesjonen bygger på teori og forskning.

Informant D «*Min teoriforståelse ligger jo mye på Vygotski. Det er helt fra jeg tok vernepleierutdanninga. Jeg har undervist mye om Vygotski og Piaget sammen. Jeg tenker dem to sammen er gode og det ligger læringspsykologisk nært mitt verdisyn. Vi graver ikke så mye i gammel dritt, vi bygger adferd, vi roser det som er bra, vi griper folk i å gjøre noe riktig i stedet for hele tiden å se på problemer. Og ledersynet mitt er verdsettende ledelse, dette med å anerkjenne og jeg veldig opptatt av verdibasert ledelse, det at vi må ta tak i de verdiene som er her. Så verdisynet mitt og ledersynet mitt ligger på dette med verdsetting»*

Denne skolelederen stiller undrende spørsmål og bidrar med refleksjon rundt praksis. Informanten legger til rette for at personalet skal utforme praksis ut fra vedtatte prinsipper og er bevisst sin rolle som kulturbygger.

Informant D «*Jeg har en adferdsanalytisk tilnærming som vernepleier, litt etlektisk er den nok, det går jo på dette med observasjon, dokumentasjon, anvende data, analysemodell til adferdsanalysen har jeg sansen for da.»*

Informant D «*Når de sier om en elev at nå har han hatt en god periode da blir jeg kjempenygjerrig. Hva er det som skjer i de gode periodene, hva er det du gjør i en god periode. Hva er annet nå enn i en dårlig periode? Skal ikke en elev ha gode perioder hele tiden? En elev skal ha det trygt og godt på skolen. Holdningsendringer, det å se seg selv, jobber jeg med. Og nå, de begynner å bli kjempegod altså. Nå kommer de til meg og kan fortelle når de har gjort en tabbe og at de prøve å rette opp igjen den. De kan si; for nå så jeg bare ungen, for nå så jeg bare problemet»*

Da informanten nevner Vygotski ber jeg informanten utdype hvilken teoriforståelse det siktes til. Informanten forteller om Vygotskis tanker om den nærmeste utviklingssonen og betingelser for utvikling.

Informant D «*Det med den proksimale sonen som jeg driver og tegner opp til lærerne som kan strekkes for langt. For du skal strekke i den utviklingssonen, men ikke så langt at eleven ikke blir motivert. Da har de ikke forutsetninger og opplever å bli handlingslammet på grunn av manglende kapasitet. Det tror jeg lærerne har blitt veldig flinke på. Jeg henviser til Vygotski, det er sånn typisk Vygotski tenkning.»*

Informanten viser til ytterligere praksis på hvordan det jobbes bevisst i personalet for å øke sammenhengen mellom teori, forskning og praksisfeltet, samt det å skape en organisasjon som er i utvikling og felles læring.

Informant D «*Ja, for jeg er forferdelig opptatt av kunnskapsbevisst praksis og til det kjedsommelige snakker om det. Vi har også lærere som er på videreutdanning. En av dem sender ut en melding til alle sammen; har dere en god definisjon på motivasjon? Og jeg blir så glad vet du, er det sant, endelig får man en dynamisk organisasjon, ho tok det opp på fellestid. Det genererer kunnskap. Det er så flott at de får tatt videreutdanning»*

Informanten kommer også inn på utfordringer knyttet til det å drive en kunnskapsbedrift og få alle med seg i endringsarbeidet.

Informant D «*Jeg har krevd at alle som har fått videreutdanning skal ha en forelesning for kollegaene sine. Og en la det opp så fint, hun hadde en aktivitet først på teori, hvorfor vi gjør ting og så viste hun til praksisen sin og så kan jeg sitte og gi henne mye positivt på det. Og så ser hun hvilket kroppsspråk det er til kollegaene sine, noe de trenger å se, for det har jeg stått i. Hun snakket til et øre og et bakhode og det er litt forskjellig. Så når du opplever ting selv så greier du å endre holdninger og»*

En informant forteller at ved å være tilknyttet et utviklingsnettverk får man faglig påfyll for hvordan drive et utviklingsarbeid.

Informant E «*Vi får input på hvordan implementert det med alle kollegaene og så har vi fått input på hva vi skal gjøre for å oppnå det. Når vi er på samlingene så blir vi alle ansvarliggjort og inkludert. Det er mye gruppearbeid, de modellerer metoder for oss som vi igjen tar med hit og får beskjed om å utføre her»*

På spørsmål om hvordan informanten opplever det å bruke modellering som verktøy svarer informant E «*Å ja, det er kjempebra. Jeg har opplevd under studier at de står og foreleser om en måte å gjøre ting på og hvordan det er lurt å gjøre ting, men de gjør det ikke selv. På disse samlingene praktiserer de metoder, elevaktiv undervisning, at læreren selv er aktiv.»*

Informant F relaterer også til det regionale nettverket som en bidragsyter til teorforståelse.

Informant F «*I og med at vi er med i det regionale nettverket så er det klart at vi har hatt mye Knut Roald. Det handler om at alle som jobber på skolen som delta i prosesser. Vi har ulike teknikker som skal føre oss en plass»*

Informant F forteller også at skolens ledelse er opptatt av at medlemmene i ledelsen har lederutdannelse.

Informant F «*I plangruppa vår så har rektor master i skoleledelse, jeg har den første modulen, ho som er litt vikar for undervisningsinspektør er ferdig med skoleledelse i juni. Vi har en organisasjon som har veldig fokus på det med kunnskap og kompetanseheving. Filosofien er at vi må få med oss alle ansatte og da tenker vi ikke bare ledere*»

### **4.3 Forskningsspørsmål 2.**

#### ***Hvilke faktorer fremmer og hemmer refleksjon?***

Informantene ble spurt om hvilke faktorer det er de opplever som fremmer og hemmer refleksjon i ledergruppa. Dette for å undersøke i hvilken grad ledergruppene jobber for å avdekke og avklare ulike mentale modeller i egen ledergruppe. Det ble under dette spørsmålet også referert til personalgruppa av informantene. De skilte ikke like bevisst til om det gjaldt ledergruppa eller personalet. Jeg forstod av dette at mekanismene i utgangspunktet er nok så like. Jeg har under dette forskningsspørsmålet tatt med svar som hentyder spesifikt til ledergruppa og svar som de gav uttrykk for hadde gyldighet i hele personalet.

Informantene er enige i at ulikheter og kompimentære ledergrupper er en styrke og gjør felles refleksjoner utviklende.

Informant A «*For å fremme en god dynamikk i ei ledergruppe så må man ha forskjellig utgangspunkt. Har tro på at vi ikke er helt like. Jeg og inspektør K er veldig like, og det er kjekt og veldig behagelig, men så har vi ansatt en inspektør til som har et litt annerledes perspektiv. Ikke det at vi er uenige, men vi ser ulikt på det. Og når ulike syn møtes så oppstår det oftes et tredje ting som vi ikke så på forhånd. Det er noe med å få dette blikket utenfra, forstyrre egne tanker litte-grande og utfordre hverandre.*»

Det ble også poengtert at det å ha en ledegruppe hvor man er trygge på hverandre og har en tillitsbasert og relasjonell holdning til hverandre er et fortrinn.

Informant B «*Det som fremmer er nok at vi er veldig trygge på hverandre. Både rektor og den andre inspektøren er veldig rause personer og de er gode på å lytte og de er nok bedre på det enn meg. Jeg er nok mer den som bare går gjennom og vil gå videre, men de er veldig gode på det relasjonelle*»

Informant A «*Vi anerkjenner uenighet og vi våger å stå i det uten at vi går på person. Der synes jeg at vi er litt gode*»

Det å ha en undrende innstilling til hverandre, være oppriktig nysgjerrig og positive, men også tørre å stille spørsmål til praksis og være direkte blir nevnt som faktorer som fremmer refleksjon.

Informant F «*Du begynner ikke med å være negativ med en gang. Du lytter faktisk til den personen som kanskje har en god ide eller har opplevd noe.*»

Informant D «*Det å spørre hvorfor gjør du dette her? Det å hele tiden reflektere over egen praksis. Analysere og analysere. Hvorfor gjør jeg dette her? Det er naturlig for meg å spørre. Jeg er så direkte og det gjør noe med dem. Det som gjør at vi fremmer refleksjon er at jeg er med og stiller gode spørsmål. Det ligger i den verdsettende ledelse og*»

Ledergruppene har faste tider til ledermøter og fast struktur for møtene. Dette hjelper dem til å få tid til felles refleksjon. I tillegg så er det å ha en plan for hva som skal være i fokus og satsingsområder viktig.

Informant B «*Vi har satt av tid hver uke til utviklingsmøte. Først går vi gjennom drift og så har vi noen runder rundt bordet i forhold til ting som vi reflekterer og diskuterer om hva gjør vi videre og hva er lurt å gjøre her.*»

Informant C «*Det å ha felles fokus på noe over tid tror jeg er bra slik at man ikke spenner for vidt og ikke har mange fokusområder for endring og arbeid, sånn at man har noen ting man jobber med.*»

Informantene formidler at drift og utviklingsarbeid må gå hånd i hånd. Dette kan være utfordrende og travelheten nevnes av flere som en hemmende faktor med driftsoppgaver som tar tid og fokus. På den ene siden er ledelsens engasjement blant elevene og involvering i hverdagen viktig for å sikre legitimitet og forankring, samtidig som det kan ta mye av tiden som ledergruppa trenger for å drifte utviklingsarbeidet.

Informant F «*Det å ha passe mengde prosjekt og utviklingsting på en gang det tror jeg er veldig fremmede da. Det er en balansegang.*»

Informant E: «*Utviklingsarbeid er litt ambisiøst fordi at man skal rekke så forferdelig mye på så kort tid. Jeg føler at det kanskje blir satt av litt lite tid til refleksjon.*»

Informant A «*Hvis vi bare tenker drift og ikke utvikling som er ganske behagelig så går nå tingene og dagene. Det er når det er travelt, det er en fare. Da tar vi det enkle, nære og trygge*

*og så har vi ikke overskudd til å utfordre oss selv. Og det kjenner vi litt på. Da er det lett å kutte ut det som er litt uoversiktlig, det som heter utvikling for det er ikke så konkret »*

Informant B *«Jeg tenker det at hverdagen og travelhet er en faktor som begrenser veldig. Det er veldig mye operasjonelt. Det er veldig mye drift som må gjøres. Det er veldig mange ønsker og forventninger, så vi ser etter praktiske løsninger i veldig mange saker.*

Informant C *«Det kjennetegner skolen her at det er alltid en åpen dør og det betyr også at det kommer mange henvendelser i løpet av en dag. Ledelsen er veldig involvert i elevsaker og utvikling hos enkeltelever, så det er mye som tar tid fra utviklingsarbeidet og det ser vi at når det er tøffe år, det kommer jo inn imellom, da blir det vanskeligere å ha en god progresjon i utviklingsarbeidet. Men når de har god nok tid så får man jo en rask fremgang»*

En annen faktor som også kan hemme refleksjon er hvis ledelesen blir for fornøyd med eget arbeid og ikke er i konstant modus for endring.

Informant A *«Det er hvis vi blir veldig fornøyd med oss selv og at hvis vi synes at alt er strålende og at vi ikke trenger å gjøre noe annet. Det er en sovepute. Da skjer det ingenting.»*

Manglende interesse og forståelse blant medarbeidere blir tatt frem som hemmende for refleksjon. I tillegg nevnes avvisende og manglende kroppsspråk som en uheldig faktor i forhold til felles refleksjon.

Informant D *«Det er det å ikke bli møtt da, at sånn har vi alltid gjort det. Jeg sier at dette må vi snakke om, da må vi reflektere, nei, men det er jo bare sånn verden er, Ja er den det? Jeg gir meg ikke vet du»*

Informant D *«Det som hemmer refleksjon er at når det legges frem ting og man møter en vegg med dårlig kroppsspråk, det gjør i alle fall noe med meg. Det hemmer refleksjon når de ikke kan lytte, mangel på å lytte, mangel på nysgjerrighet, mangel på interesse, engasjement, da dør du sakte, men sikkert altså»*

Informant F *«Hvis vi ikke er villig til å prøve ut noe, eller hvis vi aldri er villig til å bli med på en diskusjon om noe er lurt eller ikke».*

Informant E: *«Jeg blir frustrert når jeg ser folk sitte på mobilen eller gjøre andre ting når de får viktig faglig input som er grunnlaget for det vi skal gjøre etterpå. Det synes jeg hemmer refleksjonen»*

Informantene er også inne på eget ansvar for å få til en felles refleksjon, det å være bevisst sin egen væremåte, kroppsspråk og ordvalg for å kunne påvirke positivt. I tillegg så nevnes dette med refleksjonsevne og mot til å stille spørsmål og kunne blottstille egen manglete innsikt for å oppnå ny kunnskap.

Informant D «*Jeg har virkelig tatt meg i det altså og prøver å være positiv og si så artig at du sier det og.*»

Informant F «*Hvis det er noen som ikke forstår noe rundt et bord og jeg tenker skal jeg spørre om dette, eller blir jeg møteplager? K er sånn og sier vent litt jeg bare lur på en ting. Var det det dere mente nå? Jeg tenker at hennes hjerne har lettere for å utvikle seg for hun tør å stille de spørsmålene hun. Hun er åpen og undrer seg og så har hun kanskje tenkt neste steget før vi andre har kommet dit. Og så merker hun at der er det noe som ikke stemmer og så går hun tilbake og spør. Hun lar seg ikke stoppe på noen måte, hun kommer seg frem.*»

Det å ikke følge opp planer og avtaler virker hemmende på refleksjonen. Det samme gjør også utydelig kommunikasjon i følge informantene.

Informant F «*Det at vi har gode planer og gode intensjoner og så er det kanskje fem som gjør det som vi hadde tenkt og så følger ikke vi i ledelsen opp eller vi glemmer av hva vi har sagt at vi skal gjøre, det hemmer i alle fall veldig refleksjonen for da blir de demotivert. Nei de gjør ikke det de har sagt like vel.*»

Informant E «*Det at ting blir kommunisert tydelig fra nettverket om hva vi skal gjøre og at det ikke kan misforstås, for det blir mye diskusjon rundt tolkning av oppgavene.. Det føler jeg at kan hemme litt av og til. I stedet for å gå rett på sak og begynne med det en har tenkt å få gjort så begynner man å mener man at det det skal gjøres sånn eller sånn*»

#### **4.4. Forskningsspørsmål 3.**

##### ***Hvilke strategier og verktøy brukes i endrings- og utviklingsarbeid?***

Informantene formidler at de i stor grad bruker samme type verktøy i forhold til personalet. De har noe ulik tilnærming og begrunnelse i forhold til valg av startegier. Leder og ledelsens betydning og ansvar blir poengtert i forhold til at et endrings- og utviklingsarbeid skal lykkes.



Informant A « *Jeg vil si at folk er stort sett veldig lojale. De innser at de, vi må ha noen som styrer oss, som leder oss og peker ut retningen. Om det alltid er like stort energinivå en onsdag ettermiddag for å drive utviklingsarbeid, kan diskuteres, men det handler veldig mye om hvordan vi legger det til rette. Hvordan vi rydder plass til det. Hvordan vi markedsfører det. Stort sett er folk veldig nysgjerrige når vi kommer i gang og vil utvikle seg og vi har flotte diskusjoner. Så gjelder det å få det tilbake til oss og ta det videre.»*

Det vises til ulike metoder, hvor formålet er at ansatte skal få påfyll av nytt stoff, felles begrepsavklaring er viktig og aktiv deltakselse både individuelt, i grupper, og plenum skal fremme engasjement og forståelse for utviklingsarbeidet.

Tidsaspektet blir poengtert, det å sette av tid og gjerne gjenta ting slik at nytt stoff blir posisjonert i passe store doser.

Digitale verktøy nevnes som en suksessfaktor og variasjon i type oppgaver nevnes som fremmende.

Informant A «*IGP-metoden prøver vi å bruke så mye vi kan. Det at folk ikke bare skal komme på et møte og få alt servert, men være litt forberedt, og ha noen forpliktelser i etterkant. Det er mange verktøy og tips vi har fått»*

Informant B «*Vi tar oss god tid. Det gjør vi. Vi introduserer noe og tar det opp igjen flere ganger. Vi prøver å ha en del lærende møter. Vi bruker ulike ting som cafedialog og dialogspill. Vi har team- og trinnmøter, eller vi mikser helt. Det kommer an på.»*

Informant C «*Jeg synes det er fint er at vi starter ofte med en liten plenumsbit der vi får felles informasjon slik at alle har hørt det samme og vi har snakket om de samme ordenen. Så er det lagt opp til arbeid i mindre grupper og alene. Vi har for eksempel jobbet med loggbok som vi har, en refleksjonsbok og vi har skrevet på post-it`er med ideer, og vi har jobbet en god del i grupper med spørsmål og idemyldring og så tar vi det tilbake i plenum etterpå. Da har vi fått jobbet mye med det ålene, fått snakket sammen også plenum tilslutt. Hvis vi bare hadde hatt en plenumsbit så hadde mange blitt mer passive enn når vi pusher dem litt mer til å jobbe. Og så oppsummerer vi på slutten. Vi får rundet av tankene og da blir det også åpnet opp for alle de ulike tankene som kommer, både negativt og positivt og hva vi lurte på og kom frem til»*

Informant D « *Det er mye gruppearbeid og IGP. Har lært mye prosessverktøy i det regionale nettverket. På foreldremøte kan vi ha kafemodell, vi henger opp store plakater hvor dem må gå rundt, dem liker det ikke, men du ser at de nye som kommer som har tatt videreutdanning*

*at de bruker også sånne metoder. Sist så reiv vi sammen et papir og kasta ut og skrev bare tenkeskriving og så måtte vi lese det noen andre hadde skrevet for å forstå hvordan eleven har det. Det er metoder vi har brukt. Vi bruker mye digitale hjelpemiddel. Jeg har kjøpt inn smartskjerm på personalrommet og vi bruker powerpointer på fellestid, bruker teorier. Jeg ser at jo mer slike verktøy er gode for informasjonsbiten og det ansvarlig gjøre alle sammen. Vi bruker mye ansvarliggjøring for jeg synes at lærerne kan være litt uansvarlige på det som skjer. De er kjempeansvarlige i faget sitt og undervisning, men ledelsen skal gjøre alt. De er vant med en administrator. Jeg stoler alltid på at de gjør jobben sin og det gjør dem. Så jeg går ikke og kontrollerer ting, men jeg tar det opp, hvorfor har dere ikke gjort dette her. Når jeg sier at dere skal sende inn til den og den fristen så mener jeg den fristen. Så der er jeg tydelig. Hvis de ikke forstår hvordan det skal gjøres så får dem komme og spørre. Jeg merker at inspektører kjenner mye mer på dette enn meg. Slutt å skjemme dem bort sier jeg. Ja, dette med ansvarliggjøring og kanskje det er organiseringen i skolen som gjør det. Ikke sikkert det er deres skyld.»*

*Informant E « En god økt er når jeg har tiden først til å sette dem inn i ting, summere litt fort opp og forklare. Så er det aller best hvis de får være i aktivitet og har noen gode oppgaver som de gjør. Det her er nettverket i regionen kjempebra på altså. Det er skrivesenteret som først og fremst står for dette.»*

En av skolene ser endrings- og utviklingsarbeid i lys av fire dimensjoner eller pilarer som informanten kaller det. Skolen bruker disse fire dimensjonen i sine ulike endrings- og utviklingsarbeid.

*Informant B « Vi prøver å ha litt valgfrihet i forhold til fagfornyelsen nå. Ser på høringsutkast og lærerne kan velge selv hvilket fag de vil se på. De velger selv om de vil levere inn et svar eller ikke. Vi bruker fire pilarer å feste det på. I forhold til fagfornyelse og de nye læreplanene og endringer som kommer i skolehverdagen, ser de på elevperspektivet, hvordan vil dette være endringer for eleven. Hva er bra for elevene her og hva gjør vi i dag som vi kan ta med oss videre som fungerer. Enten det står i en fagplan eller ikke. Så har vi foreldreperspektivet. Hvordan inkluderer vi foreldrene i dette, hvor mye skal vi inkludere dem, er det ting vi ikke trenger å inkludere dem i og hva gjør vi der? Og så har vi personalperspektivet, altså den enkelte som jobber her. Hvordan kan vi gjennom arbeidet med de nye planene skape fornyingen av skolen vår. Og hva gjør vi i dag sånn at den enkelte kan stå i sitt klasserom og føle seg trygg på at man gjør en god jobb, får støtte av hverandre og får mulighet til å utvikle seg. Det siste perspektivet er skoleutvikling. Hvordan kan vi som organisasjon sammen gjøre*

*dette skikkelig bra. Ut ifra de fire perspektivene; hvor er det vi vil og hvor er målet vårt? Da bruker vi de nye digitale verktøyene. Vi har et felles tankekart som vi sendte ut sist vi hadde utviklingsarbeid til alle teamene hvor de skriver inn i det samme tankekartet ut fra disse perspektivene.»*

Det å være tilknyttet et fagmiljø eventuelt nettverk nevnes som en god faglig støtte og forankring.

Informant A «*Vi har vært gjennom et organisasjonsutviklingsprogram i regi av KS i 4 år, og det sitter en god del verktøy igjen, som det å bruke lærende møter, det å be folk stille forberedt, det å gi ut informasjon på forhand.*

Informant E «*Ja, det er riktig, med forankringsnivå. Jeg hører noen som har sagt at utviklingsarbeidet tidligere her på huset har betydd at noen har fått en rolle og at nå skal du drive det utviklingsarbeidet og ikke fått noe påfyll noen plass. Så det er det som er bra nå og uten at jeg klarer å gjengi det så hører jeg på nettverket at det er veldig gjennomtenkt, det er forankret i teori og de driver det på en bevisst måte.»*

Informant F «*Ja godt planlagt fellestid, det er vesentlig. At de føler at tiden vi har satt av til utvikling er nyttig å være med på. Det å bruke de teknikkene vi har lært oss med IGPI. Vi var på samling med KS og det var inn med IGP, men de la til den I'n og sa at man nå tar en liten individuell refleksjon til slutt, bare noterer ned litt til slutt for seg selv. Om du bruker det til noe det får nå så være, men da har du ofte reflektert litt videre etter gruppearbeidet. Så den har vi innført. De metoder vi bruker har vi lært i ulike utviklingsprosjekt. Det blir skrevet saksliste og det blir laget referat som blir liggende i teams. Dette gjør at vi bruker mindre tid det formelle i møtet. Det blir skrevet rett inn og vi bruker ikke tid etterpå på det. Vi lar hele tiden ting gå på omgang slik at det ikke skal være en som har hovedbelastningen. Andre metoder som jeg også synes er litt spennende er at hvis du er på et kurs eller en konferanse så er det forventet at du skal gi tilbake noe til personalet. Det gir to effekter. Det ene er at de vet at når de er på noe så er det en forventning om hvorfor de er der, og de vet at det er lurt å skrive ned noen stikkord slik at de kanskje får med seg mer av det som skjer. Men og det at de skal gi tilbake noe til oss for vi kan ikke sende alle på alt. Og det at de også får kjenne og føle litt på hvordan det er å starte og lede en gruppe for det er jammen ikke så lett kl.14 når alle har hatt en lang arbeidsdag og er sliten og sulten, da skal vi begynne å lære dem nye ting. Alle får kjenne på det at det er ikke så lett å få alle med.. Det har jeg sett god bieffekt av. Og*

*så er det noen som er veldig gode til å dele og hvis de spør om å få noe tid av fellestida så sier vi alltid ja. Alltid, slik at alle skal få et eierskap til fellestida og.»*

*Tydelige visjoner og målsettinger for arbeidet hvor ansatte ser sammenhengen og den røde tråen i progresjonen formidler informantene at er nyttige strategier.*

*Informant B «Ja, og gjerne noen stoppunkt underveis også. I vår har vi hatt fokus på overordnet del og så begynner vi å se på de ulike fagene. Planer, tydelige visuelle planer som er delt med alle. Vi har det vi kaller grønn tid, ganske naivt og enkelt egentlig, men sånn at alle vet når det er utviklingstid på kalenderen og det betyr at vi er sammen. Noe er praktisk tid og team. Forutsigbarhet fjerner mye usikkerhet»*

Flere av informantene formidlet at utviklingsarbeidet må forankres i personalet. Plangruppe, teamledere og tillitsvalgte er eksempler på funksjoner og roller som bidrar i forankringsarbeidet. Det kommer også frem at riktige folk i de ulike posisjonene er av betydning.

*Informant A «Det er det med levegg eller vindmølle når du skal bygge, så vi prøver først å engasjere gjennom teamlederne og tar det i plangruppen og gir konkrete oppdrag i forhold til det vi vil utvikle oss på.»*

*Informant B « Ja i alle fall i plangruppen. Tillitsvalgte er litt mer i forhold til nærværarbeid og der kommer det gjerne frem hvis noen er stresset eller ukomfortable i et utviklingsarbeid, så kan vi ta det opp i nærværgruppen»*

*Informant F «En metode er å velge de rette folkene. Da velger vi rett og slett ut fra hvem som er kjempegod på å lede en gruppe, hvem det er som har appell blant dem ansatte, hvem som er litt nytenkende, eller hvem som vi vet har en veldig god bakgrunn i fra ett eller annet. Det har vært store utskiftninger, og før vi begynte med timeplanlegginger så spurte jeg rektor som jeg legger timeplanen sammen med om sammensetningen i plangruppen?»*

#### 4.5. Forskningsspørsmål 4.

##### ***Hvilken tilnærming har ledelsen til komplekse utfordringer?***

*Informantene viser ikke til særlig store utfordringer i ledergruppene, men formidler hvilken tilnærming som ville vært aktuell i tilfelle utfordringer.*

*Informant A «Det har jeg ikke opplevd, men det kan selvfølgelig skje. Det er sterke personer ofte og masse meninger. Men jeg ser for meg at det kan skje og da er det jo å bruke dialogen og spørre hva er det som har skjedd. Vi er ganske trygge på hverandre og vet hva vi kan og hva vi ikke kan. Så hvis det skulle skje så tror jeg at jeg skulle klart å håndtere det. Bruke litt til på å lese folk, hva er det de sier og hva er det de egentlig sier. Det er noe der og. Det er ikke bare ord, men det er kroppsspråk og det er følelser.»*

*God og nok kommunikasjon i ledelsen blir sett på som vesentlig for at prosesser skal fungere. Tidsaspektet blir nevnt som en utfordring for å få til god kommunikasjon.*

*Informant F «Jeg føler at vi har noen missing linker. Vi skulle sikkert hvert over alt hele tiden, men det kan vi jo ikke. Det er viktig at vi som er i ledelsen snakker åpent oss imellom. Jeg har sagt til rektor at hvis jeg ikke er med på møtet som har med organisering å gjøre så må du si at det må jeg snakke med inspektør om, og så må vi lande noe og så skal de få beskjed. De trenger ikke få beskjed i møtet. Det går fint om vi lever litt uten kontroll en dag eller to. Vi må få ned den stressfaktoren hele veien om at vi skal ha full oversikt og at vi skal vite alt som skjer hele tiden. Det må vi tole å leve i.»*

*I forhold til utfordringer i personalet formidler informantene ulike typer tilnærminger som de benytter seg av.*

*Informant A «Forming, storming, performing, er det ikke noe sånt? Du har alltid noen sterke sjeler som alltid synes allting var mye bedre før. Vi har hatt et voldsomt generasjonsskifte og det er to generasjoner ute og går. Det er en annen kompetanse på dem som kommer inn. De har flere studiepoeng i grunnleggende fag. Uten at det er noen konflikter, men de har en annen utdannelse.»*

*Informant A «Må spørre seg hva er det som gjør dette her. Levegg i stedet for vindmølle? Gjerne ta det i en medarbeidersamtale, eller i en prat på tomannshånd. Jeg vil ikke henge ut folk. Det liker jeg hverken med elever eller voksne. For det er lett å bli litt spydig og sarkastisk og komme med kommentarer borti kroken der, men det prøver jeg å unngå og heller ta på tomannshånd, og spørre om det er noe spesielt du tenker på når jeg ser på*

*kroppsspråket ditt at dette synes du var kjedelig. Hva synes du heller vi kunne gjort? For det er ofte de med lang erfaring og år på baken som signaliserer sånt. Noe blir sagt og noe blir bare vist. Kroppsspråket lyger ikke. Jeg har såpass god tone med dem at jeg kan spørre. Var det noe spesielt som gjorde at det var ekstra kjedelig i dag, eller hva var det for noe. Jeg har da tro på dette å snakke med folk og ta det derfra.»*

*På spørsmål om informantene bruker dialogen som verktøy blir det svart*

*Informant A «Ja rett og slett. Nå har jeg vært på kurs om den vanskelige samtalen, den viktige samtalen var det. Den kan være vanskelig og. Det er å møte dem med mine tanker er i alle fall er annerkjennelse, om at dette er svært vanskelig for deg, hva er det som gjør det»*

*Informant B «Hvilke strategier har vi? Vi har jo åpne dører. De kan stikke hodet inn og sukke litt og si noe. Det er ikke mange som er direkte bakstreverske. Vi kjenner dem så godt at vi kan tillate oss i en ganske hyggelig tone og være nokså direkte. Det å ha det kjekt på jobben er veldig viktig for oss så vi løser mye med å ha en god og munter tone samtidig som vi åpner opp for at om du trenger det så kom inn til meg og snakk om det. Men som regel kan det meste ordne seg og ufarliggjøre det, sånn som med de fire perspektivene, hva er det vi gjør i dag, for vi gjør da veldig mye bra. Og da tror jeg at vi tar brodden av veldig mye og det ser vi jo. Med en gang du kan si at det og det gjør vi allerede, og at vi poengterer at du er skikkelig god i jobben din og du gjør masse bra og det skal vi ta med videre. Det er ikke sånn at vi snur opp ned på alt. Og betrygge på at endringen ikke nødvendigvis er en veldig stor greie».*

*Informantene ser at usikkerhet og frykt for nye utfordringer og ny kunnskap kan forekomme og at det er viktig å følge opp ansatte som strever av ulike årsaker.*

*Informant B «Ja da, det ser vi jo i forhold til teknologi. Der henger vi litt igjen i noen klasser. Det handler ofte om lærers usikkerhet. Han coachen som var her fra AUF sa at vi var veldig hands on i dette lederteamet, og det er vi nok. Så da går vi gjerne inn og sier at ok, ser at dette er vanskelig. Vi skal komme og ta dette sammen med elevene dine og så ordner vi dette sammen. Vi finner en løsning eller en annen lærer som kan hjelpe. Det fører til at folk tørr å komme og spørre om hjelp for de får et ja, samtidig som er vi ved de faktorene som hemmer vår tid og mulighet til refleksjoner. Det blir jo veldig mye praktiske ting som må ordnes og hjelpe til med. Vi har vel landet på at vi må gjøre en del selv for å være sikre på at det blir gjort. Kanskje er det et kontrollbehov, men det gir oss en trygghet og for det er vi som skal rapportere videre, det er vi som skal vise hva som er gjort.»*

*Informant B «Uenighet kan drøftes i lærende møter. Gjerne et dialogspill hvor vi oppfordrer folk til å si ifra hvis de er uenig. Og så er det ganske livlige diskusjoner på teamene og. Særlig på mellomtrinnsteamet hører jeg det kan bli litt høylytt innimellom. Kanskje et par stykker innimellom som henger seg opp i en sak. Ja og da prater vi gjerne litt med den enkelte og, eventuelt at vi er med på teammøter i en periode. Vi har snakket litt om at vi skulle vært mer med på teamene, særlig vi inspektørene. Men det er denne tilliten igjen. Vi er veldig tillitsbasert her og hvis vi kommer og er med på teamet, så får vi en tettere dialog og vi vet mer hva som rører seg, men det kan jo også føles som at vi kontrollerer. Vi lurte på om at vi til høsten kanskje lander på en mellomløsning hvor vi er med for eksempel en gang i måneden når det har vært et plangruppemøte, så kan jeg og K. være med på neste teammøte. Og så kan det være opp til teamene om de vil ha oss med eller de kan etterspørre hvis de vil ha oss med. Men det er viktig det å beholde den tilliten og at alle ansatte har følelsen av at de har rett til å styre sin egen arbeidsdag og at de kan snakke fritt for det er ikke alltid at de er fornøyd med alt. Det regner jeg nå med. Og hvis jeg sitter der da så vil jeg hindre mye fri dialog og muligheten til å være uenig. Og i et utviklingsarbeid er det ikke til å stikke under en stol at det til tider er oss de er uenige med. At de har et forum hvor vi ikke nødvendigvis alltid er tilstede. Så kan de ta det tilbake i plangruppen eller be oss komme og så tar vi en diskusjon. Jeg ser det at når vi bare får snakket sammen så tenker vi ofte likt om det meste likevel. Man har gjerne sett litt annerledes på hvordan det skulle bli og så kanskje vi ikke har forklart nok. Det vi egentlig tenkte på.»*

*Informant C « Det er åpent for å fremme den kritikken man har eller de tanker man har. Ledelsen stopper opp og spør om hva som står i veien, og vi får snakket ut om det. Folk kan sende en mail til ledelsen slik at de får samlet tankene rundt utfordringer. Vi har hatt det inne på Its learning før og så har vi sendt på mail. Dette for å få frem grumset og tankene. Det er viktig at man stopper opp og ikke bare durer av gårde.»*

*Informantene formidler at det å få frem ansattes syn gjennom ulike dialogformer, forankre prosessen og evaluere er viktig. Det kan være nødvendig å tilpasse tempoet i utviklingsarbeidet etter hvordan prosessen skrider frem.*

*Informant F « Det at vi stopper opp i forhold til nettverket i regionen. Vi har måttet si at dette må vi sette ned farten på.»*

*Informant B «Vi hadde først Leselos og så kom dette med språkløyper inn, og da var det en del rabalder i gåseøyne fordi folk følte at Leselos stoppet helt opp. Da måtte vi gå noen skritt*

*tilbake igjen og se på hva Leselos egentlig var og se på hva som ligger i språkløyper, og se at det henger jo sammen. Det er jo ikke sånn at det ene utelukker det andre. Det var et eksempel. Noen ganger må man gå et skritt tilbake. Ja, og så finne frem igjen til hvor var det vi ville. Det er der vi jobber med de fire perspektivene, at vi har et felles mål vi er enige om. Hver person er ikke nødvendigvis 100% enig, men vi er enig om i hvert fall som team at det er der vi vil.»*

*Informant C: «Få frem alle sine syn og at ingenting er galt å tenke eller blir kritisert i fra ledelsen sitt sted. Hvis noen kommer med kritikk mot det vi holder på med så blir ikke det slått ned på eller man føler at det er ekkelt, for det er veldig åpent og trygt. Ta det der i fra så er det ingenting som får vokse og gro. Samtidig så er ledelsen trygge på at hvis folk begynner å bli veldig surmaga så kan rektor være trygg nok til å si at nå setter vi en strek her. Nå har vi hørt dette, nå går vi videre. Slik at man ikke ligger å surmuler i en dump. Det er veldig lav terskel for å snakke sammen. Det hadde ikke vært noe farlig å si at jeg hørte at du var veldig frustrert i dag. Skal vi ta en prat om det? Kan du fortelle meg?»*

*Informant C «Vi har et veldig godt miljø og folk synes det er kjekt å diskutere. Folk er ikke redd for å være litt kritiske. Det er litt innøvd og det er ikke farlig å diskutere. Vi synes ikke noe dårligere om hverandre for det og det er lite personfokus. Det er også litt det som gjør at det føles så trygt. Det hadde vært skumlere å diskutere hvis man hadde blitt angrepet som person. Det er lov å være uenig. Så da tenker jeg og at det er så trygt og at ledelsen er så involvert hele tiden. Det har mye å si for hvordan miljøet er her.»*

*Informant E «Jeg tenker at ledelsen er veldig løsningsorientert og jeg kan komme til dem med ting jeg lurer på, og så finner vi ut av det. Det jeg tenker som en hovedutfordring og som jeg føler at ledelsen er rådvill på, er hva gjør man med dem som melder seg ut. For det er forferdelig kinkig å ta det opp direkte med dem det gjelder. Det er sånn som folk bare går forbi. Og så er det så viktig og at alle er med på utviklingsarbeidet, men det er forferdelig vanskelig å få det til. Det er kanskje ikke så mange, men ja, det føler jeg kanskje ikke dem heller har så mange tanker om, hvordan man skal gjøre det. Det er på en måte et tema i det regionale nettverket hvordan man skal forankre det, men vi går ikke inn på helt konkrete eksempel. Men det blir nevnt når vi har samlinger. Jeg tror min innstilling har forferdelig mye å si. Jeg tar rollen på alvor. Jeg må prøve å inspirere og prøve å legge opp til en økt hvor jeg får dem med.*

Nødvendige rammefaktorer er en forutsetning for at det skal bli gode arbeidsøker.



Informant E «*En annen gruppe fra kommunen snakket om at de hadde tenkt på rammefaktorer som mat og at de hadde god tid. De hadde fått en vellykket økt. Jeg tror rollen til den som leder er viktig og at den personen får tid til å forberede seg. Et godt eksempel sist når vi skulle ha en økt og det var forferdelig hett den dagen. Det var sånn over tjue grader og det var mange som hadde vært på sykkeldag. Da er det noen rammefaktorer der som ikke er på plass. Folk er kanskje sultne, varme og slitne. Da ligger det ikke til rette for god utviklingsøkt.*

Informant D «*Jeg bruker altså en teori for det å jobbe med motstand, i fire stadier. Og den jeg har brukt er en gammel modell fra 70-80-talet. Når du kaster frem noe så må det være gjennomtenkt og så får du motstand. Og da er det på en måte hva lederen gjør. Han skal stå i det. Og så forstår de at anfallet ikke går over og så begynner de å bygge allianser. Leder skal fortsette å stå i det, men være tydelig inn mot, hva ser jeg skjer, hva betyr det her. Og så har du fire faser for å jobbe med motstand mot endring. Samtidig så ser jeg at den kan være litt firkantet så jeg har brukt litt andre teorier og forstå det opp imot et større perspektiv. Til og med oppdraget vårt, samfunnsansvaret. Jeg løfter det ennå lengre opp fordi man får en helt annen argumentasjon.. Hvis de kommer med en påstand, hvem sier det, hvor har du det fra. Er det teori, det er spennende. Og så sier jeg, husk på at du eier ikke dette her du, det er noen som har sagt det. Så jeg tror det er å være ærlig og være tydelig, og være tydelig på konsekvenser og så stå i det. Jeg tenker at vi må stå for det vi sier, hvis ikke så sliter vi. Det er kanskje den viktigste tilnærmingen min da»*

## 4.6. Oppsummering av funn

### Erfaring og kompetanse

- Nyttig med bred kompetanse og erfaringsbakgrunn i rollen som skoleleder. Det å se skolens kompleksitet fra ulike synsvinkler er en styrke.
- Skolen oppleves som en tung organisasjon å drive utviklingsarbeid i.

### Forankring i teori, verdi- og ledersyn

- Informantene relaterer sitt ledersyn til å være verdibasert, relasjonelt og verdsettende.
- Informantene er bevisst betydningen av leders og ledelsens overordnede ansvar.
- Informantene er opptatt av elevsynet og at alt skal gi utslag for elevene, vise igjen i klasserommet.
- Teoretikere som nevnes er Vygotski, Piaget, Roald.

### Faktorer som fremmer og hemmer felles refleksjon

#### Fremmende faktorer

- Ulikheter og komplimentære grupper.
- Trygghet i ledergruppa med en tillitsbasert og relasjonell holdning.
- En analytisk tilnærming: undrende innstilling og det å være oppriktig nysgjerrig og positiv. Det å stille spørsmål til praksis og kunne være direkte.
- Ledelsens legitimitet og forankring hos medarbeidere.

### **Hemmende faktorer**

- Travelhet i hverdagen hvor mye av ledelsens tid går til driftsoppgaver.
- Hvis ledelsen blir for fornøyd med eget arbeid.
- For mange fokus- og satsingsområder samtidig.
- Manglede interesse og forståelse blant medarbeidere.
- Avvisende og manglende kroppsspråk blant medarbeidere.
- Uklar kommunikasjon.

### **Strategier og verktøy i et endrings- og utviklingsarbeid**

- Analytisk tilnærming.
- IGPI-metoden og lærende møter.
- Bruk av ulike digitale verktøy.
- 4 dimensjoner: elevperspektivet, foreldreperspektivet, personalperspektivet, skole og organisasjonsspektivet
- Å være tilknyttet fagmiljøer.
- Faste strukturer for arbeidet med mål og visjoner.
- Årshjul og rød tråd i progresjon og arbeid.
- Forankring i personalet, plangruppe, med teamledere og tillitsvalgte

### **Ledelsens tilnærming til komplekse utfordringer i ledergruppa og i personalet**

- Kommunikasjon; dialogen som verktøy og bruk av ulike dialogformer.
- Strategi for utfordringer; bruke teori for å jobbe med motstand, begrunne og forankre virket i teori og i samfunnsoppdraget, vise til den røde tråden, bistå til å skape helhet og sammenheng.

- Åpenhetskultur; åpen dør hos ledelsen , respekt og likeverdighet for medarbeidere, få fram ulike synspunkt, se kritikk som konstruktivt bidrag, skille sak og person.
- Sikre at nødvendige rammefaktorer er på plass; tidsaspektet, egnet fysiske og materielle forhold.
- Bevisst lederstil og lederferdigheter: relasjonsledelse, prosessledelse, kunnskap om endrings- og utviklingsarbeid, implementering, fremme kollektive holdninger og orientering.
- Bevisst lederadferd: autoritativ leder, leder som inspirere og modellerer, leder som er deltakende og tilstede, ærlig, tydelig og støttende leder og leder som står i utfordringer, det å være en konsistent leder.
- Stoppe opp underveis, ta en fot i bakke, reversere hvis behov.

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene fra datamaterialet som er beskrevet i kapittel 4. belyses og drøftes i kontekst av teorigrunnet som ble presentert i kapittel 2.

### 5.1. Forankring i teori, verdi- og ledersyn

Skolelederne beskriver et ledersyn som viser en relasjonell og tillitsbasert tilnærming hvor det skildres en forståelse av skolen som en gruppeorganisasjon. Dette ledersynet finner vi også både hos Senge (2004) og Spurkeland (2019). Verdiene som fremholdes kan sees som støttestrukturer og bærende elementer for å fremme en åpenhetskultur i en organisasjon. Ved å undersøke hvilket verdi- og ledersyn informantene har vil man få innsikt i hvordan de tenker og jobber for å få tilgang til skolens mentale modeller.

Som Senge (2004) formidler gjelder det å se sammenhenger og øyne helheten. Det er ikke lenger toppsjefene som skal sende sine ordrer nedover i rekkene. Skal organisasjoner lykkes, må de forstå hvordan dyrke frem medarbeidernes motivasjon og evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen (Senge 2004). Dette gir uttrykk for et ledersyn som er relasjons- og verdibasert.

Spurkeland (2019) formidler at et relasjonelt ledersyn bygger på en etisk bevissthet og med en ydmykhet i forhold til oppdraget, og til dem man er satt til å lede (Spurkeland 2019).

Senge (2004) og Spurkelands (2019) utsagn kan tolkes som sammenfallende og besterkende og de er relevante i forhold til informantenes uttalelser. En av skolelederne uttrykte det på følgende måte «*Ledelse handler om hvordan behandle mennesker, å få det det beste ut av dem, og få dem til å jobbe i team*»

Ledelse handler om å påvirke likeverdige mennesker og om å utløse energi hos dem man skal lede (Spurkeland 2019).

«*Vi prøver å ha en verdibasert ledelsesstil hvor vi er åpne og respekterer de andre. Lar andre komme med innspill og prøver å være kloke og ikke komme ovenfra og ned*»

Dette utsagnet beskriver et menneskesyn hvor man betrakter medarbeidere som likeverdige og viser respekt for enkeltindividet. Ved å involvere medarbeiderne viser skoleleder troen på medarbeiderne sine og deres bidrag inn i organisasjonen. Man får inntrykk av at skoleleder er bevisst sitt menneskesyn og hvordan dette kommer til uttrykk i organisasjonen.

*«Typisk eksempel er en åpen dør såfremt det ikke er noe sensitivt eller noe man må ro rundt seg for å gjøre»*

I følge Torodd Strand (2007) er det av betydning at leder har kunnskap og forståelse om organisasjonens særtrekk og hvilke elementer som virker i ledelse av en type organisasjon (Strand 2007). Informantene gir uttrykk for en forståelse av skolen i kategorien gruppeorganisasjon. Dette kan forstås gjennom måten de beskriver sin ledelsesstil og hvilke betingelser for ledelse de legger til grunn for å fremme åpenhet og gode endrings- og utviklingsprosesser.

Utsagnet under beskriver et lederstil i kontekst av skolen som en gruppeorganisasjon. Man øyner en ledelse som bygger på denne bevisstheten for å oppnå åpenhet i organisasjonen og for å skape gode kollektive utviklingsprosesser. Det kan virke som om ledelsen modellerer ved selv å være åpne for å få frem de ulike stemmene og mentale modellene ved bruk av dialogen.

*«Ledelsen er veldig åpen og at de legger til rette for at folk er forskjellige. Ikke noe blir presset ned på oss. Vi har mye dialog og folk kan komme med både positive og negative tanker underveis»*

I følge Stålsett (2012) formidler kognitiv læringsteori at mennesket er nysgjerrig av natur og har iboende motivasjon for å lære, utvikle seg og oppnå mestring. Jean Piaget hevdet at man lærer ved å forholde seg til omverden i en interaksjon med den (Stålsett 2012).

Dette sammenfaller med tanken på at medlemmer i en gruppeorganisasjon har behov for å oppleve autonomi for å kunne utøve sitt arbeide, samtidig som at menneskene i en gruppeorganisasjon vil ha utbytte av og behov for å samarbeide i et profesjonsfellesskap.

*«Vi prøver først å engasjere gjennom teamlederne og tar det i plangruppe og gir konkrete oppdrag i forhold til det vi vil utvikle oss på»*

Relasjonsledelse har utgangspunkt i et positivt menneskesyn hvor mennesket ønsker å bidra og gjøre sitt beste for organisasjonen. Menneskene ansees som den viktigste ressursen og motivasjon er vesentlig for å bruke og utvikle sin kompetanse. Det å styre medarbeidere med høy kompetanse fungerer dårlig. De skal ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Det er i kraft av sin personlige påvirkning og innsats man får status, ikke gjennom sin stilling (Spurkeland 2019).

Respekt for medarbeidere er viktig verdi, noe informanten uttrykker på denne måten  
*«Det er ikke slik at du skal måtte komme krypende og unnskyldt til rektor eller inspektør»*

Dette henspiller også på likeverdighet i forholdet mellom medlemmene i en organisasjon, og at en relasjonell lederstil vil sammenfalle med den type ledelse som egner seg i en gruppeorganisasjon.

Informantenes uttalelser bekrefter en felles forståelse av hvilken type organisasjon skolen er, og det samsvarer med Strands (2007) beskrivelse av gruppeorganisasjonen som påpeker også konkrete kjennetegn på denne typen organisasjon ved at den er medarbeider- og menneskeorientert. Virket i gruppeorganisasjonen vil være preget av samarbeid og fellesskap, men også frihet og autonomi, noe som kan oppleves som motsetningsfylt hvis man ikke har en balansert tilnærming mellom disse ulike kjennetegnene i en gruppeorganisasjon. Det vil være en lederoppgave å nettopp regulere disse forholdene hvis medarbeiderne ikke er bevisst dette.

*«Du har alltid noen sterke sjeler som alltid synes allting var mye bedre før, men folk er stort sett veldig lojale. De innser at de, vi må ha noen som styrer oss, som leder oss og peker ut retningen. Det er sterke personer ofte og masse meninger»*

Ledere i denne typen organisasjoner vil legge opp til samhandling i et profesjonsfellesskap samtidig som det er viktig for medlemmene i organisasjonen å oppleve grader av autonomi i sin gjerning. Rammene må ikke bli for stramme og medlemmene må kunne utøve faglig selvstendighet (Strand 2007).

Noen av informantene tok til orde for at skolen er en «tung organisasjon» å lede og drive utviklingsarbeid i. Begrunnelsen til informantene er at mange pedagoger er fagutdannet og ikke har tilstrekkelig organisasjonsforståelse.

*«Jeg synes skole en tung organisasjon, jeg har ledet en god del ting og er det noen som tar ledelse sent og utvikling sent så er det skoleorganisasjon. De har fagutdannelse og ikke i det å være en organisasjon. Det er veldig lite fokus på organisasjon i utdanningen deres»*

Dette kan skape motsetninger og spenninger i organisasjonen og ledelsen må avklare nødvendige forventninger i personalet.

En informant uttrykte tilsvarende erkjennelse på denne måten:

*«Det var spennende da jeg kom inn i organisasjonen og så kompleksiteten. Hvordan skal jeg få til dette, hvordan skal jeg få tankene mine ut i organisasjonen slik at det foregår en læring. Det har vært min hovedoppgave.»*

En årsak til at skolen oppleves som tung å lede og drive utviklingsarbeid i kan nettopp komme av forholdet mellom autonomi i yrkesutøvelsen og krav til kollektiv orientering og felles profesjonsutvikling som ligger latent i en gruppeorganisasjon. Dette henspeiler også til hvilke mentale modeller medlemmene i organisasjonen har. Den autonome yrkesutøveren kan ha en oppfatning av at kollektive prosesser vil forstyrre og ikke fremme prestasjonen.

Senge (2004) formidler at mentale modeller spiller inn på måten vi oppfatter ting på. Man kan oppleve samme hendelse ulikt ut fra hva man legger til grunn som vensenlig. Denne utfordringen kan skape hindringer for utvikling av skolen som en lærende organisasjon og ledere må være bevisst hvordan jobbe med medarbeidernes mentale modeller for å fremme nødvendig åpenhet og felles forståelse av betingelser i skolen som en utviklingsorientert organisasjon. Man må opparbeide seg en kollektiv forståelse for hva som tilhører fellesskapets utviklingstid og hva som er medarbeiders egentid. Hvilke oppgaver tilhører fellesskapet og hvilke tilhører den enkelte pedagogs ansvarsområde. Det vil også være en lederoppgave å drive nødvendig opplæring av sitt personale innen organisasjonsforståelse, noe som kan fremme et metaperspektiv i forhold til organisasjonens overordnede mål og gi mulighet for felles refleksjoner i forhold til hvordan oppnå samfunnsmandatet man er satt til å utføre i skoleorganisasjonen. Alle Senges fem disipliner vil bli aktivert for å kunne løse denne typen oppgave. De fem disiplinene er selvstendige, men også avhengig av hverandre (Senge 2004) og disiplinen mentale modeller vil være en betydelig dimensjon i denne typen arbeide.

Med utgangspunkt i at skolen er en gruppeorganisasjon, må i følge Strand (2007) ledelsen ha aksept og legitimitet blant medarbeiderne for å kunne utføre god ledelsen. Dette er en forståelse som også kommer frem i intervjuene og informantene formidler at det blir praktisert.

En av skolelederne uttrykker *«Det er viktig at alle i ledelsen har undervisning. Jeg har også undervisning. Viktig at ledelsen har troverdighet ute i klasserommet, er ute på inspeksjon og være del av praksisfeltet.»*

En av informantene som er plasstillitsvalgt bekrefter skoleleders uttalelse *« Ledelsen er mye ute i friminutter og kan alle navnene og kjenner alle elevene. Det gjør også at det er enklere å*



*ha en vi-tanke om elevene enn hvis ikke. De kjenner til utfordringene vi har og de tingene vi jobber med. Det er en veldig god relasjon, så vi er veldig heldige her»*

Ved at ledelsen skaper seg legitimitet i personalet gjennom nærvær og aktiv deltakelse slik som ledelsen ved denne skolen praktiserer, oppnår man i følge informanten også større grad av fellesskap og «vi-tanke» om virket og de faglige utfordringene. Man kan på bakgrunn av informantens utsagn få inntrykk av at det er et godt miljø på skolen. Informanten sier at «*det er en veldig god relasjon, så vi er veldig heldige her*» Dette sies i forbindelse med skoleledelsens nærvær og deltakelse i praksisfeltet. Det vises til at det skapes relasjoner gjennom interaksjon. Dette kan sees i sammenheng med Spurkelands (2019) uttalelse om at relasjonell læring skjer når mennesker lærer ved observasjon, samhandling og etterligning. Leder må fasilitetere for relasjonell læring ved å koble mennesker sammen som trenger læring av hverandre. I relasjonsledelsen er lagprestasjoner mest fremtredende (Spurkeland 2019).

*«I forhold til utvikling og ledelse så er jeg opptatt av forankring og at dette er ikke bare er vårt, det er alle sitt og at vi må utvikle oss i lag..»*

Denne informantens uttalelsen understreker synet på at skolen er en gruppeorganisasjon og at leder er gartneren som skal dyrke frem gode resultater. Leder har en relasjonell tilnærming. Det vises til betydningen av kollektiv forankring og at ledelsen er en del av fellesskapet. På denne måten skapes legitimitet, forankring, relasjoner og et fundament for utvikling og læring. Under slike forhold vil leder ha mulighet for å fremme åpenhet og kunne få tak i organisasjonens mentale modeller.

En av informantene brukte begrepet verdsettende ledelse om sitt ledersyn. Det ble vist til anerkjennelse og oppmerksomhet som virkemidler. Leder roser ansatte i enesamtaler og plenum. Dette viser igjen at leder ser sine ansatte og er konstruktiv i møte med dem. Leder formidler også at ved å ha en undrende inngang til medarbeiderne får leder frem refleksjonen og det settes ord på praksis. Dette skaper en bevissthet rundt arbeidet som gjøres og man øver opp evnen til refleksjon, noe som igjen fremmer mulighet for å få tak i organisasjonens mentale modeller.

Argyris og Schön (1978) bruker begrepene bruksteori og handlingsteori. For at en organisasjon skal lære må det være samsvar mellom bruks- og handlingsteorien (Argyris og Schön 1978).

Utsagnet under illustrerer en medarbeider som utfordrer både egne og andres bruks- og handlingsteorier. Denne personen ønsker å få tak på de antakelser og mentale modeller som ligger til grunn for å kunne tilegne seg ny innsikt og skape seg nye mentale modeller. Informanten reflekterer også og gir uttrykk for undring over medarbeidernes kapasitet til å lære. Informanten forstår av ved å stille spørsmål, igjen og igjen så vil man oppnå ny forståelse.

*«Jeg tenker at hennes hjerne har lettere for å utvikle seg for hun tør å stille de spørsmålene hun. Hun er åpen og undrer seg og så har hun kanskje tenkt neste steget før vi andre har kommet dit. Og så merker hun at der er det noe som ikke stemmer og så går hun tilbake og spør. Hun lar seg ikke stoppe på noen måte, hun kommer seg frem».*

Man kan her også skjelve til Argyris og Schøns (1978) begreper om enkelrets, dobbelkretslæring og deuterolæring som omhandler logikken om evnen til refleksjon og læring fra lavt til høgt nivå (Argyris og Schøn 1978).

En verdsettende lederstil gir skoleleder legitimitet i form av at ansatte får tillit hos leder og kjenner seg trygge på at leder vil en godt. Dette gir leder mulighet til å kunne utfordre sine medarbeidere uten at det blir opplevd som negativt og med anslag av kontroll. Det kan da åpne seg et handlingsrom for faglige drøftinger og at man i felles refleksjon oppnår felles forståelse og læring. Dette gir mulighet for å få tak i organisasjonens mentale modeller som bidrag for å skape endring og utvikling i form av læringssløyfer.

Spurkeland (2019) formidler at disiplinen mentale modeller handler om å bryte ned etablerte og hindrede tankemønstre, noe som skal åpne for ny forståelse (Spurkeland 2019).

Senge (2004) sier at våre mentale modeller påvirker vårt tanke sett og evne til å være nytenkende (Senge 2004). Det er da vesentlig at ledere som ønsker å åpne opp organisasjonen og medarbeidernes mentale modeller er bevisst hvilke metoder som fremmer dette.

En av skolelederne formidlet i intervjuet:

*«Jeg har en adferdsanalytisk tilnærming, det går jo på observasjon, dokumentasjon, anvende data, analysemodell til adferdsanalysen, har jeg sansen for da.»*

Skolelederen viser til en forståelse hvor det legges til rette for utvikling i form av læringssløyfer og man går fra enkelrets, via dobbelrets og til metarefleksjon. Skolelederen stiller undrende spørsmål som får medarbeider til å reflektere over sine handlinger og

etablerte mønstre, rutiner og strukturer blir utfordret. Man har i eksemplet under løftet seg til nivå 2 og til dobbelkretslæring.

*«Når de sier om en elev at nå har han hatt en god periode da blir jeg kjempenysgjerrig. Hva er det som skjer i de gode periodene, hva er det du gjør i en god periode. Hva er annet nå enn i en dårlig periode?»*

Skoleleders refleksjon rundt egen lederstil ble uttalt slik «*«Vi graver ikke så mye i gammel dritt, vi bygger adferd, vi roser det som er bra, vi griper folk i å gjøre noe riktig i stedet for hele tiden å se på problemer»*

Dette kan vinkles mot Senge (2004) og Spurkelands (2019) forståelse av hvordan jobbe for å fremme dimensjonen mentale modeller. Knut Roald (2012) viser også til betydningen av å ha en analytisk tilnærming til virket for å skape grunnlag for endring og utvikling (Roald 2012). Dette fordrer at medarbeiderne er innstilt på å undre seg, undersøke og å lære, noe som er en naturlig iboende egenskap hos mennesket ifølge et humanistisk menneskesyn. Dette gjør altså den lærende organisasjon mulig (Senge 2004).

Hver av den lærende organisasjons disipliner handler som beskrevet om hvordan vi tenker og samhandler, hva vi ønsker og vil oppnå, og hvordan vi lærer sammen og av hverandre. Disiplinene blir dermed personlige (Senge 2004).

Dette gir et bilde av hvordan medlemmene tenker, jobber og agerer i organisasjonen. Det forteller noe om forankringen til medlemmene, om verdier og demokrati i organisasjonen samt at leder må være bevisst sitt handlingsrom for å kunne få tilgang til organisasjonens mentale modeller for å fremme gode prosesser.

## **5.2. Faktorer som fremmer og hemmer refleksjon i organisasjonen**

I denne kategorien har jeg samlet forskningsspørsmålet om hvilke faktorer som fremmer og hemmer refleksjon i ledergruppa og personalet for øvrig. Forskningsspørsmålet som denne kategorien skal dekke var i utgangspunktet rettet mot ledergruppa, men da informantene i samtalen også formidlet hva som fremmer og hemmer refleksjon i forhold til personalet valgte jeg å ta det med. Begrunnelsen er som beskrevet i kapittel 3. at informantene skilte ikke like tydelig mellom ledelse og personal på dette området. Det kom også frem som nevnt i presentasjonen av intervjuene at det kan være de samme mekanismene som råder i en ledergruppe som i et personale. Samtidig kan man ut fra datamaterialet tolke at en ulikhet

mellom en ledergruppe og et personale kan være at i en ledergruppe har medlemmene større organisasjonsforståelse enn medlemmene i et personale på en skole har. Skolelederne som ble intervjuet uttrykte både kunnskap om og viste til formell lederkompetanse på feltet. To av skolelederne var nokså bevisst den forskjellen i organisasjonsforståelse som det kan være mellom en ledergruppe og ansatte i et personale.

En av informantene uttrykte følgende: « *Ikke det at vi er uenige, men vi ser ulikt på det. Og når ulike syn møtes så oppstår det oftes et tredje som vi ikke så på forhånd. Det å få dette blikket utenfra, forstyrre egne tanker litte-grande og utfordre hverandre.* »

Teorien om lærende organisasjoner regnes som sosialkonstruktivistisk. Man skal se seg selv i lys av andre, og det er gjennom fellesskapet i organisasjonen læringen gjør seg gjeldene og løsninger ligger (Senge 2004).

Dette understreker også Entienne Wenger (2004) som viser til læring i en sosial kontekst og snakker om situert læring som er situasjons- og kontekstuell læring. Læring skjer i en kontinuerlig prosess i en meningsforhandling (Wenger, 2004, sitert i Stålsett, 2006).

Faktorer som også trekkes frem fra informantene er hvordan forholdet er mellom aktørene i gruppen som skal samhandle med hverandre.

«*Det som fremmer refleksjon er at vi er veldig trygge på hverandre. Både rektor og den andre inspektøren er veldig rause personer og de er gode på å lytte og de er nok bedre på det enn meg. De er veldig gode på det relasjonelle*»

Dette kan relateres til kulturelle forhold og Stålsett (2012) sier at en organisasjons kultur kommer til uttrykk i medlemmene sin være- og handlemåte. Det handler om verdier og holdninger som over tid har blitt organisasjonens kultur. Det foregår sosialisering i organisasjonen når medlemmer tilpasser seg gruppens verdier, normer og koder. Dette er også organisasjonslæring. Jordell påpeker i følge Stålsett (2012) at begrepene læring, utvikling og sosialisering går over i hverandre. I følge E. H. Schein avgjør kulturen hvor effektivt organisasjonen fungerer. Kulturen er den faktoren som kan hemme eller fremme utviklingstiltak (Schein 1987, sitert i Stålsett 2012).

Det å ha en undrende innstilling til hverandre, være oppriktig nysgjerrig og positive, men også tørre å stille spørsmål til praksis og være direkte blir nevnt som faktorer som fremmer refleksjon.

En skoleleder forklarer det på denne måten:

*«Det å spørre hvorfor gjør du dette her? Det å hele tiden reflektere over egen praksis. Analysere og analysere. Hvorfor gjør jeg dette her? Det er naturlig for meg å spørre. Jeg er så direkte og det gjør noe med dem. Det som gjør at vi fremmer refleksjon er at jeg er med og stiller gode spørsmål. Det ligger i den verdsettende ledelse og»*

Skoleleder ser sin analytiske tilnærming i sammenheng med det å utøve verdsettende ledelse. Skoleleder vil fremme sine medarbeideres faglige potensiale. Dette leder blant annet til Gestaltterapien som i følge Stålsett (2012) er opptatt av at mennesket opplever forholdet som en meningsfylt helhet. Vi lærer når vi oppfatter og forstår sammenhenger og strukturer. Dette blir kallet læring ved innsikt. Vi bruker sansene våre, inntrykk, interesser og erfaringer når vi tolker og nærmer oss ny innsikt. Kroppen, tanker og følelser skal utgjøre helheten og man skal være til stede i seg selv og i situasjonen. Det handler om bevisstgjøring på personlig plan og at man er ansvarlig for egne valg og handlinger. For å kunne være bevisst og ta egne valg, må man lære å se seg selv. Det gjør man ved å speile seg i andre og få tilbakemeldinger (Stålsett, 2012). Senge (2004) viser til Argyris sitt begrep innlært innkompetanse og henspeiler til mennesker som beskytter seg selv mot den smerte og trussel som en læresituasjon kan føre til (Senge 2004). Disse to fremstillingene av menneskers forhold til læring er motsetningsfylte og begge kan oppleves relevante. Det er viktig at ledere er bevisst de ulike utfordringene som ligger i medarbeidernes mulige ambivalens i forhold til å blottstille seg for å åpne opp for ny innsikt. Antakelser og forutinntatte holdninger vil i en læresituasjon bli utfordret, noe som leder må romme og ha strategier for å håndtere.

Stålsett (2012) formidler Vygotsky som bruker begrepet proksimal utviklingszone. Den som lærer har en utviklingszone på alle områder. Gjennom samspill med andre som kan mer eller noe annet blir læringsressursene maksimalt mobilisert. Vygotsky mener at forståelse oppstår i en kommunikasjonsprosess sammen med andre. Han legger altså vekt på det sosiale samspillet som en vesentlig forutsetning for læring (Stålsett 2012).

En av skolelederne relaterer til Vygotskis læringsteori og informanten prøver å oversette Vygotskis tankegodt i sin utøvelse av lederrollen for blant annet å fremme refleksjon, åpne opp for mentale bilder og skape læring i organisasjonen.

*«Det er jo det her med det sosiale må inn og så er det det her med den proksimale sonen som jeg driver og tegner opp til lærerne, som vi kan strekke for langt. Jeg henviser til Vygotski, det er sånn typisk Vygotski tenkning.»*

Spurkeland (2019) mener at kommunikasjon og dialogen som verktøy er en vesentlig ferdighet for å fremme samhandling og utvikling, samt er viktig for å bearbeide leders og medarbeideres mentale modeller. Han formidler at refleksjon avhenger av positiv kommunikasjon og at man er innstilt på å samhandle (Spurkeland 2019) .

*«For det første så tenker jeg at du ikke begynner å være negativ med en gang. At du faktisk lytter til den personen som kanskje har en god ide eller har opplevd noe.»*

Det å ha gode strukturer og et bevisst forhold til organisering og hvilke oppgaver og ansvarsforhold man har vil ifølge informantene fremme refleksjonen. Tid er et nøkkelbegrep som går igjen hos informantene.

*«Vi har satt av tid hver uke til utviklingsmøte. Først går vi gjennom drift og så har vi noen runder rundt bordet i forhold til ting som vi reflekterer og diskuterer om hva gjør vi videre og hva er lurt å gjøre her.»*

*«Det å ha felles fokus på noe over tid tror jeg er bra slik at man ikke spenner for vidt og ikke har mange fokusområder for endring og arbeid, sånn at man har noen ting man jobber med.»*

*«Det å ha passe mengde prosjekt og utviklingstema på en gang det tror jeg er veldig fremmende. Det er en balansegang.»*

Informantene formidler at det er en travel arbeidshverdag med mange oppgaver og da kan mangel på tid hemme muligheten for refleksjon. Det kan være uforutsette hendelser og oppgaver som må løses og at tiden man har planlagt brukt til refleksjon går til å gjøre andre ting, gjerne av praktisk karakter.

En av informantene er bevisst dette forholdet og formidlet det slik:

*«Jeg tenker det at hverdagen og travelhet er en faktor som begrenser veldig. Det er veldig mye operasjonelt. Det er veldig mye drift som må gjøres. Det er veldig mange ønsker og forventninger, så vi ser etter praktiske løsninger i veldig mange saker.»*

En annen faktor som også kan hemme refleksjon er hvis ledelesen blir for fornøyd med eget arbeid og ikke er i konstant modus for endring. Ledelsen skal i følge Spurkeland (2019) være endringsagenter og Roald (2012) viser til viktigheten av å ha en analytisk tilnærming til alt arbeid, både av det som man opplever som vellykket og det som bør endres. Senge (2004) understreker at de viktigste mentale modellene i organisasjonen finnes i ledelsen og det er en forutsetning at ledelsen bringer sine mentale modeller frem i lyset. Hvis ikke foregår ikke

utvikling og man begrenser handlingsevnen til kun å gjelde det kjente og bekvemme. (Senge 2004).

*«Hvis vi blir veldig fornøyd med oss selv og hvis vi synes at alt er strålende og at vi ikke trenger å gjøre noe annet. Det er en sovepute. Da skjer det ingenting.»*

Senge (2004) viser til Argyris og omtaler refleksjonsferdighet som en viktig evne for å forholde seg til dimensjonen mentale modeller på et personlig og mellommenneskelig nivå. Ved å redusere tempoet i egne tankeprosesser oppnår man større grad av refleksjonsferdighet ved at man vil lettere forstå hvordan egne mentale modeller blir dannet og hvordan de påvirker den enkeltes handlinger (Senge 2004).

En av informantene formidlet at endringsarbeid er krevende og skal man få til gode prosesser så må man jobbe gradvis over tid. Informanten omtalte dette i sammenheng med det impementeringsarbeidet som foregår i forhold til Fagfornyelsen og personalets ulike antakelser og forståelse av det arbeidet man er i gang med.

*«Endring er vanskelig, mange synes det er vanskelig. Dette er noe vi må jobbe godt med og åpent med over tid»*

Informantens uttalelse kan sees i lys av Senges referanse til refleksjonsferdighet og evnen til å senke tempo i egne tankeprosesser for å bli bevisst hvordan de mentale modeller fester seg og påvirker ens handlinger. Informanten nevnte også at man bruker ulike metoder for å skape større forståelse og innsikt i temaet Fagfornyelsen

*«Noen kommer litt mer inn i dette enn andre. De har støttet seg på filmer fra Udir. Vi har sett noe sammen og så har det vært lagt til rette for at vi har fått snakket om det i grupper og så har vi plenumsarbeid etterpå»*

Senge (2004) formidler at det å avdekke mentale modeller er en treningssak og det handler om å tørre stille spørsmål ved våre antakelser og handlinger. Senge refererer her også til Argyris sin granskingsferdighet som handler om hvordan man opptrer i konfrontasjoner med andre i krevende saker (Senge 2004).

Ved å løfte refleksjonen til et metanivå og se saken i lys av det overordna mandatet kan i følge en av informantene bistå til at refleksjonen gir ny innsikt. Informanten skildrer hvordan man balanserer hva man allerede gjør og hva som må endres. Granskingsferdigheten rommer både berømmelse av praksis og stiller kritiske spørsmål med praksis.

*«Være tydelig inn mot, hva ser jeg skje, hva betyr det her. Til og med oppdraget vårt, samfunnsansvar. Jeg løfter det ennå lengre opp fordi at jeg tror at jo mer vi løfter, for hvis de kommer med en påstand, hvem sier det, hvor har du det fra. Er det teori, det er spennende og så må dem, og du får en helt annen argumentasjon. Og så sier jeg, husk på at du eier ikke dette her du, det er noen som har sagt det. Så jeg tror det er å være ærlig og være tydelig, og være tydelig på konsekvenser og så stå i det»*

En av informantene formidler at skolen har fire perspektiver som alt utviklingsarbeid sees i kontekst av. Det er *elevperspektivet, foreldreperspektivet, personalperspektivet og skole og organisasjonsperspektivet*. Disse perspektivene skal hjelpe ledelsen og ansatte til å holde fokus på det store oppdraget og sørge for at de betrakter hvilke konsekvenser utviklingsprosessen får for hele virksomheten. Dette fordrer metarefleksjon og at organisasjonen klarer å se de små tingene i en større sammenheng. Senge (2004) refererer til Donald Schøns begrep aktive refleksjon og mennesker som har evnen til å lære gjennom hele livet. Schön sier at dette er mennesker som har evne til å reflektere over sin egen tankevirksomhet samtidig som de handler (Senge 2004) De to ledernes eksempler viser at de jobber bevisst for å legge til rette for aktiv refleksjon og metalæring i organisasjonen.

Kollektiv flyt oppnås i følge Spurkeland (2019) når det oppleves høy grad av felles interesse, begeistring eller mental fordypelse i en gruppe. Dialogen bekrefter menneskene som deltar i samtalen. Ved å henvende seg til enkeltpersoner og bekrefte deres tilstedeværelse og initiativ oppleves som inkluderende og respektfullt. I et arbeidsmiljø er det viktig at menneskene ser på hverandre som likeverdige og betydningsfulle (Spurkeland 2019). Da er forholdene gode for refleksjon. I motsatt tilfelle oppleves manglende interesse og forståelse når man stiller spørsmål som hemmende for refleksjonen. I tillegg nevnes også avvisende og manglende kroppsspråk som en uheldig faktor i forhold til felles refleksjon.

*«Det er det å ikke bli møtt, sånn har vi alltid gjort det»*

*«Det som hemmer refleksjon er og at når dem legger frem ting og man møter en vegg med dårlig kroppsspråk, det gjør i alle fall noe med meg. Det som hemmer refleksjon er at dem ikke kan lytte, mangel på nysgjerrighet, mangel på interesse, engasjement, da dør du sakte men sikkert altså.»*

Spurkeland (2019) viser til flere kommunikasjonsferdigheter for å kunne mestre dialogen som verktøy. Blant dem er betydningen av å vise anerkjennende adferd, gi støtte og ros og positive signaler med blick og enkle ord. Det å formidle at dette var interessant og gav inspirasjon og



vise til hvordan man selv vil bruke informasjonen videre er også av betydning for at en dialog skal være fruktbar (Spurkeland 2019). Utsagnet under viser hvordan informanten gir ros og anerkjennelse til en medarbeider.

*«Vil poengterer at du er skikkelig god i jobben din og du gjør masse bra og det skal vi ta med videre»*

Roald (2012) viser også til sosial læringsteori og Vygotsky som mener at forståelse oppstår i en kommunikasjonsprosess sammen med andre. Han legger altså vekt på det sosiale samspillet som en vesentlig forutsetning for læring (Roald 2012). Dette gir næring til læring i fellesskapet og kan bekrefte hvorfor disiplinen gruppelæring står sterkt i lærende organisasjoner.

Senge (2004) sier at skal man bygge en lærende organisasjon fordrer det at medarbeiderne er innstilt på å undre seg, undersøke og å lære, noe som er en naturlig iboende egenskap hos mennesket ifølge et humanistisk menneskesyn. Dette gjør altså den lærende organisasjoner mulig (Senge 2004). Dette støttes fra nasjonalt hold av og Stortingsmelding 28 formidler at det er en lederoppgave å fremme en proaktiv og god møtekultur samtidig som hver medarbeider har ansvar for egen adferd og deltakelse i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2016).

### **5.3. Strategier og verktøy til bruk i endrings- og utviklingsarbeid**

I denne kategorien vil jeg drøfte funn ut fra forskningssspørsmålene om hvilke strategier og verktøy som brukes i et endrings- og utviklingsarbeid, og om hvilken tilnærming ledelsen har til komplekse utfordringer i ledergruppa og i personalet.

Jeg ser det som naturlig i et drøftingsperspektiv å se disse to spørsmålene under ett da tilbakemeldingene på sistnevnte forskingsspørsmål bidrar til å gi svar på det første spørsmålet. Ledelsens forståelse av hvordan håndtere komplekse utfordringer og hvilke strategier de velger å bruke vil fortelle noe om hvordan de legger til rette for å få tak i organisasjonens mentale modeller.

Spurkeland (2019) formidler at en leder som har en relasjonell tilnærming til sine medarbeidere jobber ut fra at medarbeiderne vil det beste for organisasjonen og byr på sin faglighet. Maktkamp forenes ikke med tenkningen om relasjonel ledelse. Ledelse handler om

å dele makt for å skape påvirkning for å frigjøre positiv energi hos sine ansatte (Spurkeland 2019).

Informantene formidler at en av strategiene deres er å involvere ansatte. Dette ble tydeliggjort da informantene formidler at det å skape seg legitimitet og forankring for endrings- og utviklingsarbeid i ansattgruppen er viktig.

*«Det er det med levegg eller vindmølle når du skal bygge, så vi prøver først å engasjere gjennom teamlederne og tar det i plangruppen og gir konkrete oppdrag i forhold til det vi vil utvikle oss på.»*

Dette viser også til forståelsen av skolen som en gruppeorganisasjon ut fra Strands PAIE-modell hvor samarbeid i felleskap og forståelsen av medarbeiderne som likeverdige og kunnskapsrike er kjennetegn (Strand 2007).

Ulike strategier og verktøy brukes for å fremme involvering, og informantene formidler også ulike tilnærminger som nyttes ved komplekse utfordringer.

Lærende møter eller kunnskapsutviklende møter er i følge Knut Roald (2012) en møteform som skal i vare ta dynamikken i et kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid mellom ulike parter.

Kjennetegn på lærende møter er forpliktelse og ansvarliggjøring av alle deltakerne.

Medlemmene i møtet skal stille forberedt og møteleders oppgave er å lede refleksjoner som åpner for nye synspunkter og læring mellom medlemmene i gruppen (Roald 2012).

Informantene viser til klare tanker vedrørende bruk av fellestid og at lærende møter blir brukt for å involvere medarbeiderne.

*«IGP-metoden prøver vi å bruke så mye vi kan. Det at folk ikke bare skal komme på et møte og få alt servert, men være litt forberedt, og ha noen forpliktelser i etterkant. Det er mange verktøy og tips vi har fått»*

Informanten forteller at IGPI er en arbeidsmetode innen det kunnskapsutviklende møtet. IGPI står for individuell, gruppe, plenum og individuell aktivitet og tid.

*«Det å bruke de teknikkene vi har lært oss med IGPI. Det blir skrevet saksliste, det blir laget referat som blir liggende i teams. Vi bruker ikke tid i møtet eller etterpå på det. Vi lar hele tiden ting gå på omgang slik at det ikke skal være en som har hovedbelastningen hele tiden»*

Dette utsagent bekrefter formålet til lærende møter som en systemisk og sirkulær tilnærming til arbeidet med å undersøke og vurdere kvalitet. Det er en forutsetning for lærende møter, mer enn å ta stilling til saksopplysninger for å fremme et vedtak, sammenlignet med tradisjonelle møter (Roald 2012).

Informanten formidlet at referatskriving går på omgang for ikke å være belastende. Det å la referatskriving gå på omgang kan fremme både ansvarliggjøring og involvering i fellesskapet, noe som igjen kan bidra til mulighet for større åpenhet i gruppa og åpenbaring av medarbeidernes mentale modeller.

En av informantene var tydelig på at ved bruk av lærende møter fikk man ansvarliggjort medarbeiderne i større grad, noe informanten opplever som viktig.

*«Vi bruker mye ansvarliggjøring for jeg synes at lærerne kan være litt uansvarlige på det som skjer. De er kjempeansvarlige på faget sitt og undervisning, men ledelsen skal gjøre alt. De er vant med en administrator»*

Informantene er bevisst verdien av å bruke møtet til arbeid med utvikling og nedtone informasjonsbiten i disse møtene. Informantene viser til at de bruker andre metoder og verktøy for å formidle informasjon.

*«Jeg har kjøpt inn smartskjerm på personalrommet. Det er gode verktøy og ansvarliggjør alle.. Før så hadde vi en tavle hvor vi skrev og så ble det visket ut før jeg fikk se det. Men nå lagrer vi notatene på smartskjermen»*

Roald (2012) formidler at lærende møter skal være kommunikative og samhandling mellom partene skal fremmes. Det kan også være nyttig å skjelle til sosiale læringsteorier som mener at betingelse for læring ligger interaksjonen i læringsfellesskapet.

*Stålsett (2012) formidler at Illeris sine tre forhold som påvirker læreprosesser: det kognitive, det psykodynamiske og samfunnsmessige forhold, altså tanker, følelser og det sosiale aspektet. Hvorfor handler vi som vi gjør og hva er drivkreftene våre (Illeris, 2000, sitert i Stålsett 2012).*

Informantene viser til ulike metoder som blir brukt innenfor rammen av lærende møter. De bruker ulike prosessverktøy for å legge til rette for åpne refleksjoner.

*«Vi tar oss god tid. Vi introduserer noe og tar det opp igjen flere ganger. Vi prøver å ha en del lærende møter. Vi bruker ulike ting som cafedialog og dialogspill. Vi har team og trinnmøter eller vi mikser helt»*

Senge (2004) poengterer at medskapning gjennom samarbeid og åpenhet fremmer felles utvikling av organisasjonens mentale modeller, noe som gjør organisasjonen bedre i stand til å håndtere ulike situasjoner som måtte oppstå (Senge 2004).

Leders rolle er i følge Roald (2012) å utarbeide åpne problemstillinger og legge til rette for arbeidsprosesser som fremmer kvalitet og medskapning, mer enn medbestemmelse fra gruppen. Den medskapende møteformen skal bidra til å skape mening og ny innsikt i stedet for utveksling av lineær informasjon. Opplevelse av medskapning fører til økt ansvarsfølelse og økt deltakelse i alle delene av prosessen (Roald 2012).

Dette støtter også synet om at læring er komplekse prosesser og mennesket tilegner seg ny innsikt og forståelse forskjellig. Igjen kan vi skjelne til Gestaltterapien som i følge Stålsett (2012) sier at mennesket lærer ved å oppleve forholdet som en meningsfylt helhet. Vi lærer når vi oppfatter og forstår sammenhenger og strukturer. Dette blir kallet læring ved innsikt. Vi bruker sansene våre, inntrykk, interesser og erfaringer når vi tolker og nærmer oss ny innsikt (Stålsett 2012).

Hvis leder i tillegg distribuerer møteledelse, oppsummering og referatskrivingen øker graden av medskapning ytterligere i gruppen (Roald 2012).

*«Vi har jobbet med en refleksjonsbok og skrevet på post-it`er med ideer. Vi har jobbet en god del i grupper med spørsmål og idemyldring og så tar vi det tilbake i plenum etterpå. Da har vi fått jobbet mye med det ålene, fått snakket sammen, også plenum tilslutt. Hvis vi bare hadde hatt en plenumsbit så hadde mange blitt mer passive enn når vi pusher dem litt mer til å jobbe. Og så oppsummerer vi på slutten. Vi får rundet av tankene og da blir det også åpnet opp for alle de ulike tankene som kommer, både negativt og positivt og hva vi lurte på og kom frem til»*

Dette utsagnet kan sees i sammenheng med Roald (2012) tolkning av Senge (2004) om at meninger i en organisasjon oppstår i den kreative spenningen som ligger i dynamikken mellom medlemmene, en kollektiv dynamikk som kan bringe mentale modeller i organisasjonen til overflaten (Roald 2012).

I følge en av informantene kan lærende møter være en egnet metode for å løfte fram uenighet og få til meningsbrytning, noe som fremmer leders mulighet for å få tak i organisasjonens mentale modeller.

*«Uenighet kan drøftes i disse lærende møtene. Gjerne et dialogspill hvor vi oppfordrer folk til å si ifra hvis de er uenig. Det blir ganske livlige diskusjoner på teamene»*

Informantene ser bruken av lærende møter i sammenheng med det å ha en tillitsbasert lederstil.

*«Vi er veldig tillitsbasert og hvis vi kommer og er med på teamet, så får vi en tettere dialog og vi vet mer hva som rører seg, men det kan jo også føles som at vi kontrollerer.»*

Senge (2004) uttrykker at skal man få frem mentale modeller i organisasjonen må det styres etter visjoner og verdier mer enn etter organisering, hierarki og kontroll (Senge 2004). Dette poenget er informantene inne på, og ledere vil oppleve spenning i forholdet mellom det å uttøve tillit og ha kontroll. Når leder har kjennskap til organisasjonens mentale modeller kan det medvirke til at leders håndtering av forholdet mellom tillit og kontroll blir mer hensiktsmessig og tilpasset situasjon og ansatte.

Roald (2012) påpeker at i lærende møter skal man se etter sammenhenger og løsninger i stedet for årsaker for å fremme åpenhet og læring (Roald 2012).

Senge (2004) formidler noen sentrale prinsipper i forhold til hvordan fremme organisasjonens mentale modeller. Lærende møter kan være en måte å fremme dette på. Essensen er at man skal ta medarbeidernes mentale modeller på alvor da de personlige modellene er nokså dyptgripende. Organisasjonens mangfold av mentale modeller gir flere og dypere perspektiver og i en gruppe utvikles det mer dynamikk og kunnskap enn hos et enkeltmenneske. Ved aktivt arbeid i gruppen hvor de ulike mentale modeller får spillerom vil det foregå ensretting og dette fører til felles forståelse og til innsikt for organisasjonen (Senge 2004).

*«Det å få frem alle tankene til folk og så jobbe ut i fra det»*

Ulike meninger og forskjellige mentale modeller kan skape motstridende forhold og situasjoner. Senge (2004) formidler at det er viktig at organisasjonen opptrer så sannferdig som mulig og at man har en forståelse av at man kanskje aldri vil lære hele sannheten å kjenne. Medarbeiderne må bli tatt med på råd og bli hørt. Ved å dele mentale modeller deltar man i en læreprosess og ny retning skapes. Dette krever at læreprosessen er åpen og at alle opptrer redelig (Senge 2004).

En av informantene uttrykte at på deres skole jobber de bevisst for å ivare ta en romslig og inkluderende kultur blant ansatte. Dette er en sterk kultur som skolen hadde bevart i mange år selv om det hadde vært generasjonsskifte både i personalet og ledelsen for øvrig. Kulturen er tema de med jevne mellomrom drøfter i personalet og det settes ord på hva som kjennetegner kulturen.

*«Jeg tror mye går på det at vi har det kjekt sammen. Om morgenen kommer gjerne folk noen minutter før og tar en kopp kaffe. Vi har ikke faste plasser på personalrommet. Når vi har mange nye ansatte så har vi noe vi kaller K-kulturen som vi har snakket om i en del år. Vi har en ordsky som ble laget for en del år siden og den oppdaterer vi og løfter frem når vi får nye ansatte. Hva ligger i raushet for eksempel?. Hvordan er det vi vil at det skal være å jobbe her og som elev» (K-kulturen; K står for navnet på skolen)*

Det settes ord på hva man legger i begrepene som kjennetegner skolens kultur. Ansattes mentale modeller kommer frem og man får mulighet til å bearbeide organisasjonens synspunkter slik at kulturen blir vedlikeholdt, forsterket, men også justert hvis behov.

Det ble fra en av de andre informantene ved samme skole bekreftet at de har en kultur som fremmer åpenhet, noe som gir ledelsen mulighet for å få tak i de underliggende antakelser og ulike bilder av virkeligheten. Dette kan også tolkes som om at konstruktiv enretting forekommer når man åpner opp og gir rom for medarbeidernes tanker og synspunkter.

*«Jeg tenker at vi har et veldig godt miljø og folk synes det er kjekt å diskutere og. Folk er ikke redd for å være litt kritiske inni mellom. Vi synes ikke noe dårligere om hverandre for det. Det er lite personfokus»*

Det er ulike faktorer man må ha et bevisst forhold til for å oppnå gode lærende møter. I følge Roald skal man ha et gjennomtenkt syn på tilretteleggingen av lærende møter og man skal være bevisst sammensetningen av arbeidsgrupper (Roald 2012).

Disse faktorene har også informantene vært inne på

*«En metode er å velge de rette folkene. Da velger vi rett og slett ut fra hvem som er kjempegod på å lede en gruppe, hvem det er som har appell blant ansatte, hvem som er litt nytenkende, eller hvem som vi vet har en veldig god bakgrunn i fra ett eller annet»*

*«De hadde tenkt på rammefaktorene og ordnet med mat, de hadde god tid og det var veldig gjennomtenkt . De hadde fått en vellykket økt. Jeg tror rollen til den som leder er fryktelig viktig og at den personen får tid til å forberede seg»*

Spurkeland (2019) sier at i relasjonsledelse er lagprestasjoner mest fremtredende. Lærende møter legger også til rette for lagprestasjoner da møtet skal fremme en ny forståelse og deltakelse mellom sender og mottaker hvor kvalitet settes i sentrum for løsninger (Roald 2012).

Lærende møter avhenger av kvalitet i kommunikasjonen mellom partene og kommunikasjon en en fremtredende og betydelig faktor i relasjonell ledelse. Dialogen er et av kommunikasjonens sterke verktøy og den er sentral både i Senges (2004) og Spurkelands (2019) teorier.

Informantene formidler at kommunikasjon er viktig og at de har ulike tilnærminger til det å fremme god og konstruktiv kommunikasjon i organisasjonen.

*«Vi har jo åpne dører. De kan få stikke hodet inn og sukke litt og si noe»*

Spurkeland (2019) formidler at dialogen skal skape felles forståelse, retning og utvikling. Måten det snakkes sammen på er avgjørende for resultatet og kvaliteten. Dialogen fremmer samhandling og gode relasjoner. Med dialog menes den balanserte og likeverdige samtalen (Spurkeland 2019).

Dette viser igjen til sammenhengen mellom det å være leder i en gruppeorganisasjon og det å utøve relasjonell ledelse. Verdien av likeverdighet i relasjonen mellom partene i organisasjonen er viktig.

*«Jeg merker jo at det er veldig lav terskel for å snakke sammen. Det hadde ikke vært noe farlig å si at jeg hørte at du var veldig frustrert i dag. Skal vi ta en prat om det? Kan du fortelle meg»*

*«Få frem alle sine syn og at ingenting er galt å tenke eller blir kritisert i fra ledelsen sitt sted. Hvis noen kommer med kritikk mot det vi holder på med så blir ikke det slått ned på eller man føler at det er ekkelt, for det er veldig åpent og trygt»*

Spurkeland (2019) viser til at samtalen skal etterstrebe og skape opplevelse av likeverd og delaktighet hos partene. Begrepet symmetrisk relasjon brukes når samtalepartene opplever likeverdighet selv om man har ulike posisjoner. Det er et lederansvar å etterstrebe likeverd i dialogen (Spurkeland 2019).

*«Ta det i en medarbeidersamtale eller i en prat på tomannshånd. Jeg vil ikke henge ut folk. Det liker jeg ikke med elever eller med voksne. For det er lett å bli litt spydig og sarkastisk og*

*komme med noen kommentarer borti kroken der, men det prøver jeg å unngå og heller ta på tomannshånd og spørre om det er noe spesielt du tenker på når jeg ser på kroppsspråket ditt at dette synes du var kjedelig. Hva synes du heller vi kunne gjort»*

Videre formidler Spurkeland (2019) at i en samtale mellom to personer foregår det tre dialoger samtidig. Det er den konkrete ordvekslingen samtidig som de to partene har sin indre dialog. Det er ikke alltid at det er samsvar mellom disse dialogene og da er det mangel på kongruens i dialogen. Ord og kroppsspråk kan si ulike ting, noe som også viser manglende kongruens. Dette kan skape usikkerhet og vansker for dialogen. Det blir da vesentlig å fange opp det riktige budskapet i samtalen.

*«Noe blir sagt og noe blir bare vist og. Kroppsspråket lyver ikke»*

*«Må spørre seg hva er det som gjør dette her. Levegg i stedet for vindmøller?»*

Dette leder til Argyris (1978) sin handlingsvitenskap som også Senge (2004) omtaler som vesentlig for at læring skal forekomme i en organisasjon. Senge (2004) refererer til ferdigheten som omhandler det å skjelle mellom uttalte teorier, det vi sier, og den ikke uttalte teorien, som omtales som handlingsteorien. Senge (2004) påpeker også at det er de underliggende mentale modeller og ikke uttalte teorier som vil være ødeleggende. Derfor er det av betydning at man jobber for å få frem egne og andres ikkeuttalte teorier, da våre teorier og mentale modeller avgjør hvordan vi tenker, handler og hva vi vurderer (Senge 2004).

En av informantene er usikker på om skolens elevsyn selv om det foreligger et uttalt felles elevsyn ved skolen. Her er informanten inne på utfordringen og kompleksiteten vedrørende uttalte teorier og handlingsteorier. Hvilke underliggende mentale modeller virker i møte med elevene?

*«Vi har et elevsyn hvor vi tar alle på største alvor, det er lov å være ulik, det er rom for alle. Vi har flere psykisk utviklingshemmede som går her på skolen. Vi føler at vi inkluderer dem, at vi tar dem med på råd. Så er det dette med praksis da og med det vi tror. Vi håper at vi har et veldig inkluderende elevsyn. Hver elev skal være sett og hørt og det skal være gode muligheter for tilpasset opplæring. Men så er jeg nå i tvil da.»*

En av informantene viser til en tydelig og konsistent lederstil samtidig som leder bruker en analytisk tilnærming for å fremme medarbeidernes underliggende mentale modeller.



*«Være tydelig inn mot, hva ser jeg skje, hva betyr det her. Jeg tror det er å være ærlig og være tydelig, og være tydelig på konsekvenser og så stå i det. Jeg tenker at vi må stå for det vi sier visst ikke så sliter vi. Så det er kanskje den viktigste tilnærmingen min da»*

En annen informant var opptatt av å legge til rette for en romslig atmosfære hvor man på en mer jovial måte kan tilnærme seg hverandres underliggende mentale bilder.

*«Det å ha det kjekt på jobben er veldig viktig for oss så vi løser mye med å ha en god og munter tone samtidig som vi åpner opp for at om du trenger det så kom inn til meg og snakk om det»*

Dette viser ulike måter å tilnærme seg problemstillingen på med å få opp i dagen de underliggende mentale modellene. Fremgangsmåtene kan kombineres og en relasjonell tilnærming vil styrke og ufarliggjøre en analytisk og direkte tilnærming.

Begrepet emosjonell modenhet benyttes av Spurkeland (2019) og kan forstås som evne og kunnskap til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv og andre. Det er evne til å tolke, forstå og bruke meningen av det mangfold av verbale og nonverbale signaler som sendes mellom mennesker (Spurkeland 2019).

Informantene ser dette som en viktig lederegenskap og ferdighet.

*«Nå har jeg vært på kurs om den vanskelige samtalen, den viktige samtalen var det. Den kan være vanskelig og.»*

*«Bruke litt til på å lese folk, hva er det de sier, men hva er det de egentlig sier. Det er noe der og. Det er ikke bare ord, men det er kroppsspråk og det er følelser.»*

Spurkeland (2019) sier at emosjonell kalibrering er en ferdighet innen emosjonell modenhet. Det handler om å finne tonen og klare å stille seg inn på folks emosjonelle nivå. I følge Spurkeland (2019) støtter dette Senges (2004) tanker om hvordan lærende organisasjoner fungerer og om krav til leders egenskaper for å kunne dyrke de ulike dimensjonene i den lærende organisasjon. Spurkeland (2019) sier at ledere som viser emosjonell modenhet, som evner å utøve emosjonell kalibrering og klarer å håndtere dette på en god måte, vil ha et fortrinn for å oppnå aksept og anerkjennelse hos sine medarbeidere (Spurkeland 2019).

En av informantene viste til usikkerhet i forhold til dette med å utøve emosjonell modenhet og det å bruke dialogen for å ta opp et vanskelig tema med sine medarbeidere.

*« Jeg føler at ledelsen er rådvill på hva gjør man med dem som melder seg ut. Det er forferdelig kinkig å ta det opp direkte med dem det gjelder»*

I følge Spurkeland (2019) så må ledelsen øve jevnlig på ferdigheter innen dialogen (Spurkeland 2019).

Spurkeland (2019) skisserer sju kommunikasjonsferdigheter for dialogen som verktøy. Disse samsvarer med prinsippene for lærende møter og for det å ha en analytisk tilnærming som informanter i forskningsstudiet var opptatt av.

Dialogen skal være undersøkende i sin form og fremme forståelse og ny innsikt. Dialogen er sannhetssøkende og åpner for deltakelse (Spurkeland 2019). I kunnskapsutviklende møter skal man undersøke en sak ut fra en reflekterende metode. Aktiv lytting og åpen tilnærming til partene skal fremme ny kunnskap (Roald 2012). Det kan tolkes som at ferdigheter innen dialogbruk vil være en forutsetning for å kunne gjennomføre lærende møter. Dette viser også til betingelser som må være tilstede for at det skal foregå dobbelkrets og deutrolæring. Informasjons og unnskapstilgangen må være god og det må ligge til rette for åpenhet blant deltakerne i refleksjonsfellesskapet.

En av skolene jobber ut fra fire pilarer eller dimensjoner ved endrings- og utviklingsarbeid. Det er *elevperspektivet, foreldreperspektivet, personalperspektivet og organisasjonsperspektivet*. De stiller spørsmål i forhold til disse fire dimensjonene for å sikre helhet og sammenheng i arbeidet.

*«Hvordan vil dette være endringer for elevene? Hva er bra for elevene her og hva gjør vi i dag som vi kan ta med oss videre som fungerer? Hvordan inkluderer vi foreldrene i dette, hvor mye skal vi inkludere dem, er det ting vi ikke trenger å inkludere dem i og hva gjør vi der? Og så har vi personalperspektivet, altså den enkelte som jobber her. Hvordan arbeide med de nye planene og fornyingen av skolen vår? Og hva gjør vi i dag sånn at den enkelte kan stå i sitt klasserom og føle seg trygg på at man gjør en god jobb, får støtte av hverandre og får mulighet til å utvikle seg. Det siste perspektivet er da skoleutvikling. Hvordan kan vi som organisasjon sammen gjøre dette skikkelig bra. Og med de fire perspektivene har vi begynt å jobbe ut ifra hvor er det vi vil? Hvor er målet vårt?»*

Dette beskriver en analytisk tilnærming hvor man stiller åpne spørsmål ved bruk av spørreordene *hva, hvem og hvordan*, noe som i følge Spurkeland (2019) fremmer forklaring og fortelling. Man involverer alle og får medarbeiderne med i dialogen.

*«Så når de sier om en elev at nå har han hatt en god periode da blir jeg kjempenysgjerrig. Hva er det som skjer i de gode periodene, hva er det du gjør i en god periode»*

Spurkeland (2019) hevder at ledere må bli flinkere til å ikke gi sine svar, men utfordre medarbeiderne til å finne svar ved å spørre dem veiledende spørsmål. Ved bruk av oppklaringsspørsmål vil man lettere få innsikt i samtalepartnerens oppfatning samtidig som man blir utfordret til å utdype sine egne synspunkter. Dette virker også fordrende på å finne de gode felles svarene og mentale modeller om man ser til Senge (2004). I følge Spurkeland (2019) så søker dialogen mening for å finne kjernen og underliggende motiver og holdninger (Spurkeland 2019). Eksemplene over viser at læringen har løftet seg opp fra nivå 1 og enkelkretslæring og over til dobbelkrets og deutrolæring.

Spurkeland (2019) forklarer dette ved å bruke begrepene intensjonskanal og det motsatte som er korreksjonskanal. Dette skildrer to ulike innfallsvinkler i en dialog. Hvis man lytter for å søke helhet og en dypere mening er man innstilt på intensjonskanalen. Hvis formålet er å finne feil og vinne frem med egen overbevisning er man opptatt av å korrigere detaljer i den andre parts formuleringer. Det kan være ordvalg og utydelige formuleringer, selv om budskapet ble innholdsmessig formidlet. Korreksjonskanalen fremmer usikkerhet og ulike tolkninger av synspunkt. Intensjonskanalen fremmer trygghet og felles forståelse. Valg av kanal avgjør kvaliteten på dialogen (Spurkeland 2019).

I følge Spurkeland (2019) er evnen til å utnytte og bygge på andres tanker noe av det fundamentale i dialogteknikken. Denne forståelsen bygger også det lærende møtet på. I det kunnskapsutviklende møtet skal man stille spørsmål fremfor forslag. Man skal bevisst utelate motforestillinger i innledningsfasen og komme med positive erfaringer før neagtive. Disse metodene skal fremme sammenhenger mer enn årsaker. Man skal jobbe frem underliggende strukturer og forståelse for å skape ny innsikt i fellesskapet (Spurkeland 2019). Man jobber altså også med å avdekke de ikkeuttalte teoriene og det ligger til rette for læring på et høyere nivå.

Senge (2004) formidler flere ferdigheter for å fremme mentale modeller. Disse kan sees i sammenheng med Spurkelands (2019) prinsipper for den gode dialogen og for Roalds (2012) formidling av det lærende møtet. Man skal være bevisst abstraksjonsspranget som forekommer i observasjon og refleksjon. Man beveger seg raskt fra ren observasjon til generalisering og antakelse av hva som skjer ut fra hvilke mentale bilder man opererer med. Man forstår et fenomen i kontekst av egen forforståelse (Senge 2004).

*«Vi hadde først Leselos og så kom dette med språkløyper inn, og da var det en del rabalder i gåseøyne fordi folk følte at Leselos stoppet helt opp. Da måtte vi gå noen skritt tilbake igjen og se på hva Leselos egentlig var og se på hva som ligger i språkløyper, og se at det henger jo sammen. Det er jo ikke sånn at det ene utelukker det andre»*

Ved å være åpen og klare å innta et metaperspektiv vil man letter kunne bli bevisst abstraksjonsspranget. For å klare dette må man tørre å stoppe opp, bruke tid og løfte blikket i fellesskapet.

Senge (2004) referere til Argyris og viser til balanse mellom etterforskning og forsvar som en metode for å fremme åpenhet og for å få tak i medarbeidernes mentale modeller. Man skal som leder formidle egen tanker og synspunkter, samtidig som man lytter åpent til medarbeidernes syn. I følge Senge (2004) skal ikke leder påtvinge medarbeidere bestemte mentale modeller. De virker best når de er resultat av folks egne beslutninger Dette sammenfaller med Spurkeland (2019) tanker som er opptatt av at man i dialogen bygger på andres tanker og ideer samtidig som at man avklarer standpunkt og argumenterer konstruktivt ved å utdype eget resonnement. Gjennom åpen dialog vil de konstruktive mentale bildene fremmes og ensretting oppstå.

Informantene gav uttrykk for at denne ferdigheten var viktig for å komme frem til felles forståelse og for å få medarbeiderne med seg og motivere for endring og utvikling.

*«Noen ganger må man gå et skritt tilbake. Ja, og så finne frem igjen til hvor var det vi ville. Det er der vi jobber med de fire perspektivene, at vi har et felles mål vi er enige om. Hver person er ikke nødvendigvis 100% enig, men vi er enig om i hvert fall som team at det er der vi vil.»*

*«Jeg ser det at når vi bare får snakket sammen så tenker vi ofte likt om det meste likevel. Man har gjerne sett litt annerledes på hvordan det skulle bli og så kanskje vi ikke har forklart nok. det vi egentlig tenkte på.»*

Flere av informantene formidler at det å stoppe opp og vurdere retning er en viktig egenskap for å fremme organisasjonens mentale modeller.

*«Jeg tenker det at vi jo stoppet opp ganske mye i forhold til nettverket i regionen. Vi har måttet si at dette må vi sette ned farten på.»*

Senge (2004) påpeker at bedre mentale modeller gjør mennesker i stand til å tilpasse seg forandringer i omgivelser og situasjoner. Dette kan tolkes i retning av at når ledelsen får tak

på organisasjonens mentale modeller gjennom åpne prosesser, frigjøres det gode mentale bilder som blir organisasjonens mentale modeller. Dette gjør organisasjonen sterkere og bedre rustet i et endrings- og utviklingsperspektiv.

## 6. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Dimensjonen mentale modeller er som nevnt et nokså abstrakt fenomen og jeg var spent på informantenes respons på problemstillingen som ble presentert for dem. Ville jeg klare å få nok informasjon til å kunne svare ut problemstillingen og ville det være samsvar eller sprik mellom informantenes opplevelser og mentale bilder av det samme fenomenet.

Problemstillingen jeg ønsket å finne svar på var som følger:

*Hvordan jobber skolens ledelse med å få tilgang til organisasjonens mentale modeller for å berede grunnen for gode endrings- og utviklingsprosesser?*

Jeg ble overrasket over hvor dyktige informantene var til å beskrive fenomenet og ikke minst skildre hvordan dette blir operasjonalisert gjennom deres ledelse og ut i skolehverdagen. Det var både lærerikt og interessant å høre deres betraktninger over hvordan deres idealer er og hvilke konkrete grep de tar for å få tak i organisasjonens mentale modeller.

Senge påpeker at de viktigste mentale modellene i en organisasjon finner man hos ledelsen og det er en forutsetning at organisasjonens ledelse bringer sine mentale modeller opp og frem i lyset. Ledernes modeller må belyses og utvikles for at organisasjonen skal utvikle seg. Om ikke så vil dem begrense organisasjonens handlingsevne til kun å utøve kjente og bekvemme handlinger (Senge 2004).

Informantene var samstemte i at leder og ledelse er viktig for at utvikling skal forekomme og de så det som leders ansvar å styrke den lærende organisasjonen og bygge profesjonsfellesskapet. En av lederne formidlet det på denne måten:

*«The leader in the middle. Noe må komme nedenfra og noe må komme ovenfra. Hva skjer på ledelsesnivå, hvis ikke ledelsen er på så får vi ikke til utvikling»*

Ved å sette ord på hvilket ledersyn de relaterte sin ledergjerning til tegnet det seg et bilde av en relasjonell og verdsettende lederstil. Et vesentlig funn for å fremme åpenhet og skape trygghet for å få medarbeiderne til å åpne opp vedrørende sine mentale modeller, er nettopp det å være relasjonsorientert og ha en verdsettende lederstil.

Informantene formidlet at gjennom legitimitet og gode forankringsprosesser i organisasjonen skapte de seg et handlingsrom for å lære og forstå organisasjonens mentale modeller, noe som igjen beredet grunnen for gode endrings- og utviklingsprosesser. Ved å være tett på praksisfeltet og delaktig i medarbeidernes hverdag klarte de også å komme i posisjon til å følge opp sine medarbeidere. Gjennom en analytisk tilnærming viste de til måter å øve opp organisasjonens evne til å reflektere og lære på ulike nivåer. «*Analyser og analyser. Hvorfor gjør jeg dette her ?*»

Skal en organisasjon klare å arbeide med dimensjonen mentale modeller innebærer det i følge Senge (2004) at man må både lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at det blir en del av organisasjonens praksis. Dialogen som verktøy og lærende møter var metoder som informantene brukte for å fremme refleksjon og åpne opp for ikkeuttalte torier. Dette skaper igjen grunnlag for å utvikle nye felles bruksteorier i organisasjonen og er et sentralt funn i studiet.

En lærende organisasjon og et profesjonsfellesskap er avhengig av en del betingelser og dimensjonen mentale bilder har en sentral plass i denne komplekse organisasjonsforståelsen.

Det går en rød tråd gjennom teorigrunnet fra Argyris og Schön via Senge og til Spurkeland og Roald. De bygger alle på forståelsen av at læring skjer i en sosial kontekst og at det er ulike faktorer som påvirker evnen til læring. De mentale bilder og den forforståelse hver enkelt har aktiveres når ny informasjon gjør seg gjeldende. Man tolker ut fra antakelser og en generalisering vil raskt oppstå. Målet er å ensrette de mentale modeller gjennom åpne og forutsigbare prosesser i organisasjonen. Funn viste at informantene la til rette for dette ved bruk av ulike prosessverktøy som de blant annet hadde tilegnet seg gjennom nettverk og samlinger i forbindelse med ulike fagmiljø. De brukte ulike møtesammensetninger i personalet og hadde dialog og samtaler med enkeltpersoner, grupper og i plenum.

Skolen som virksomhet er en sammensatt og kompleks organisasjon. Samfunnsoppdraget er forbundet med samfunnsutviklingen og krav til endring og utvikling er dermed konstant. Skal skolen som organisasjon være rustet til å oppfylle sitt overordnede mandat er man avhengig av at dobbelkrets- og deuterolæring foregår. Lederkompetanse innen organisasjonslæring vil være vesentlig for å lykkes og ledere må evne å åpne opp og innta andres perspektiv.

Senge (2004) uttrykker en sentral lederferdighet på denne måten:

*«Det er evnen til å uttrykke sine tanker om vanskelige emner, å fange inn forskjellige synspunkter og å være både standhaftig og åpen» (Senge 2004 s.194).*

Leder må modellere for sine medarbeidere, forstå kontekten og selv innta et metaperspektiv i forhold til sin rolle i organisasjonens læring. Man må også erkjenne at man vil aldri være utlært og ferdigheter innen de ulike metoder som nyttes må det øves jevnlig på.

Senge (2004) sier det så ettertrykkelig *« å praktisere en disiplin innebærer livslang læring. Man kommer aldri til målet»* (Senge 2004 s.16).

Informantene hadde en ydmyk holdning til oppdraget og formidlet at de øvde på ferdigheter, de opplevde ulikheter i ledergruppa som en styrke og var opptatt av å tilegne seg ny kompetanse som ledere.

*«Jeg er forferdelig opptatt av kunnskapsbevisst praksis og til det kjedsommelige snakke om det»*

*«For å fremme en god dynamikk så må man ha forskjellig utgangspunkt. Har tro på at vi ikke er helt like»*

Arbeidet med dette studiet har vært lærerikt og gitt meg mange refleksjoner i forhold til teoriperspektivet og egen praksis. Jeg jobber med å få tak i egne ikke uttalte teorier og mentale modeller. Jeg ser at temaet kan regnes som en ferskvare som må holdes varmt da det berører høyst essensielle dimensjoner innen organisasjonslæring, noe som krever både kunnskap om, og øvelse i, for å mestre som leder i en kompleks organisasjon. Jeg vil benytte meg av de verktøy og strategier som har kommet frem i studiet som er vesentlige for å få tak på organisasjonens mentale modeller. Jeg vil i tillegg legge Senges (2004 s.194) påstand på minnet i min videre ferd som skoleleder i en kompleks organisasjon.

*«Leders verdi måles etter deres bidrag til andres mentale modeller»*





## Litteraturliste

- Argyris C. og D. Schön (1978) *Organizational Learning; A theory of Action Perspective*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Bateson G. (1972) *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Corbin J. & A. Strauss (2008) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.utg.) London: Sage
- Fullan M. mfl. (1980) *Organizational Development in Schools. Review of Educational Research*.
- Hargreaves A. & M. Fullan (2012) *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York NY: Teachers College Press.
- Illeris K. (2000) *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kommunesektorens organisasjon (2019, 12. november) *Arbeidstidsforhandlingene i gang*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/lonn-og-tariff/avtaler-skolebarnehage/arbeidstidsforhandlingene-i-gang/>
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag-Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015) *Konsentrasjon for kvalitet: Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* (Meld. St. 18 (2014–2015)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2004) *Kultur for læring* (Meld. St.30 (2003-2004)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet ( 2008) *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Overordnet del- Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St.20 (2012-2013)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010) *Tid for læring* (Meld. St.19 ( 2009-2010)) Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

Kvale S. & S.Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) Oslo: Gyldendal.

Langfeldt G. (2011) *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen.* (? utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Møller J. og O. Ottesen (2012) *Rektor og sjef. Om styring, leiing og kunnskapsutvikling i skolen* ( utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

NOU (2019:12) *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Oftung K. (2009) *Skilte fedre. Omsorg, mestring og livskvalitet.* Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Schein E. H. (1987) *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.

Senge P. M. (2004) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (4.utg.) Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Silverman D. (2010) *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook* (3.utg.) London: Sage

Strand T. (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Stålsett U. (2012) *Veiledning i en lærende organisasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland J. (2019) *Relasjonsledelse* (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotski L.S. (1978) *Mind in Society.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

Roald K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organaisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Oslo: Fagbokforlaget

Aadland E. (2013) *Og eg ser på deg Vitenskapsteori i helse og sosialfag.* (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Fig. 1. Fullan m.fl. (1980) *En sammenhengende struktur for klasserom- og skoleutvikling.* Hentet fra Stålsett 2012.

Fig. 2. Strand (2007) *Paie-modellen*. Hentet fra

[https://www.google.com/search?q=paie+modellen&rlz=1C1GCEU\\_noNO861NO861&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiSkYSGqNjmAhX-AxAIHbhQAI4Q\\_AUoAXoECAsQAaw&biw=1920&bih=969#imgrc=tcBlOGBFLTmchM:](https://www.google.com/search?q=paie+modellen&rlz=1C1GCEU_noNO861NO861&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiSkYSGqNjmAhX-AxAIHbhQAI4Q_AUoAXoECAsQAaw&biw=1920&bih=969#imgrc=tcBlOGBFLTmchM:)

\*Jeg har brukt noe tekstinnhold og setninger fra mine tidligere mappeeksamener i studiet. Det gjelder i introduksjonen, teoridelen og i metodedelen. Derfor føres dette opp som kilde:

Johansen A.(2013) SA6-406 *Ledelse av pedagogisk virksomhet*. ME-Mappe

Johansen A. (2014) SA6-408 *Utdanningspolitikk*. ME-Mappe

Johansen A. (2014) ME6-500 *Forskningsstrategier og metode*.