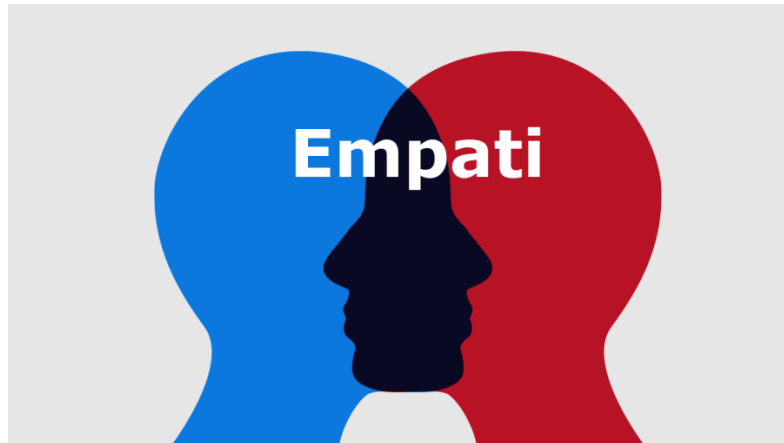


Tilgjengelighet og omsorg

To mulige suksessfaktorer i pedagogisk ledelse



Mirjam Lundhaug

Masteroppgave i pedagogikk

Høst 2017

PED 395

Institutt for pedagogikk



UNIVERSITETET I BERGEN
Det psykologiske fakultet

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om pedagogisk ledelse, samhandling og kunnskapsutvikling i videregående skole. Jeg har forsket på skoleledere, og problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan jobber rektorer som betegnes som gode ledere?

Mitt utgangspunkt var en nysgjerrighet på hvordan ledere kan legge til rette for kunnskapsutvikling og dermed kanskje få motiverte medarbeidere og bedre resultater. Jeg har derfor undersøkt hvordan skoleledere som betegnes som flinke til å skape gode arbeidsmiljø, arbeider for å få i gang gode samhandling- og kunnskapsutviklingsprosesser blant de ansatte på skolen. Med «gode ledere» mener jeg ledere som blir oppfattet som gode både av personalgruppen de leder, og av lederens leder. Den «gode lederen» må med andre ord oppleves som god både av dem som er på nivået under, og den som er på nivået over lederen i organisasjonskartet.

Prosjektet er gjennomført innenfor rammene av et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling og har en konstruktivistisk tilnærming til forskningsfeltet. Forskningen er kvalitativ og datamaterialet består av semistrukturerte intervju med fire rektorer i den videregående skole.

I analysen kom jeg frem til fem hovedfunn. Hovedfunnene var tilgjengelighet, kultur, medvirkning, samhandling og trivsel. Etter å ha drøftet disse hovedfunnene, konkluderte jeg med to mulige suksessfaktorer som gikk som en rød tråd i denne forskningen. Disse to faktorene er tilgjengelighet og omsorg. Rektorene som betegnes som gode ledere, prioriterer å være tilgjengelige for de ansatte, og viser stor grad av omsorg.

Summary

This master's thesis is about pedagogical management, interaction and knowledge management in high school. The main investigation has been around headmasters. The investigation topic is:

How do headmasters who have been recognised as good leaders work?

My starting point was a curiosity about how managers can facilitate knowledge management in order to get motivated employees and better results. I have therefore investigated how headmasters, who are rewarded for creating a good working environment, work to get good interaction and well defined knowledge management processes among school staff. "Good leaders" in this thesis refer to leaders who are perceived as good both by the staff team and by their supervisors. In other words, the "good leader" must be perceived as good both by the subordinates and the owners, both referring to the organisation chart.

The project is carried out in the framework of a socio-cultural perspective within pedagogy and it has been given a constructivist approach within the research field. The research is qualitative and the data consists of semistructured interviews with four headmasters in high school.

In the analysis I focused on five main findings. These were how the headmasters could demonstrate availability, culture, interaction, complicity and well being. After discussing these factors, I have concluded that two factors were particularly prominent; good leaders show availability and caring attitude towards employees.

Forord

Endelig er dagen kommet, og det kan settes punktum på en masteroppgave som var litt mer krevende enn jeg trodde på forhånd. Det har vært utrolig spennende å intervju dyktige ledere, lese masse litteratur og forskning om et emne som opptar meg. Mer utfordrende har det vært å få mine tanker, funn og refleksjoner ned på papiret. Jeg har vært på nippet til å gi opp, men med god støtte fra familie og venner, kollega, medstudenter og ikke minst min dyktige veileder så har jeg kommet i mål.

Tusen takk til min veileder Gunn Elisabeth Søreide. Med din tålmodighet og ditt milde vesen har du på en hensynsfull måte fått meg til å forstå at jeg prøvde å gape over for mye og at det tar tid å skrive en masteroppgave. Du har gitt meg konstruktive innspill og fått meg til å tenke og utvikle meg i takt med oppgaven. Jeg vil også takke informantene mine, som raust delte sine erfaringer.

Tusen takk mine kjære døtre, Marie og Marte, som har heiet på meg og støttet meg helt frem til målstreken. Tusen takk til familie og venner, som har vist forståelse for mine prioriteringer, spesielt i slutfasen. Til slutt vil jeg takke min storebror, Torbjørn, som har gitt meg gode innspill og masse oppmuntring slik at jeg fikk tro på at jeg kunne klare dette.

Mirjam Lundhaug

12. november 2017

Innholdsliste:

Sammendrag	2
Summary	3
Forord	4
Innholdsliste	5
1. Innledning og problemstilling	8
1.1 Arbeid med problemstilling	9
1.2 Nøkkelbegreper	10
1.2 Oversikt over oppgavens struktur	11
2. Teoriperspektiv	12
2.1 Sosiokulturelt perspektiv	12
2.2 Perspektiver på ledelse	13
2.2.1 Betydningen av ledelse i skolen	13
2.2.2 Distribuert ledelse	15
2.2.3 Relasjonsledelse	16
2.2.4 Omsorgsfull ledelse	17
2.3 Kunnskapsutvikling og samhandling i skolen	18
2.3.1 Kunnskapsutvikling	18
2.3.2 Dialog	19
2.3.3 Samhandling og fellesskap	19
2.3.4 Trivsel og humor	21
3. Metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	23
3.2 Valg av metode	24
3.3 Utvalg av informanter	24
3.4 Presentasjon av informantene	25
3.5 Utvikling av intervjuguide	26
3.6 Gjennomføring av datainnsamling	27
3.7 Transkribering	28
3.8 Analyse av materiale	29
3.9 Forskningsetiske vurderinger	30

3.10 Refleksjoner knyttet til kvalitet	31
3.11 Min forskerrolle	32
4. Funn	34
4.1 Leders verdier og visjoner	35
4.1.1 Motivasjon for jobben	35
4.1.2 Empati	36
4.1.3 Medvirkning	37
4.1.4 Tilgjengelighet	38
4.1.5 Kultur	39
4.2 Samarbeid og tilhørighet	40
4.2.1 Formelt samarbeid	40
4.2.2 Trivsel	41
4.2.3 Organisering	42
4.2.4 Tid	43
4.3 Lærende skole	43
4.3.1 Pedagogisk utviklingsarbeid	43
4.3.2 Elevenes læring	44
4.3.3 Lærers læring	45
4.3.4 Eksperimentering	46
4.3.5 Veiledning og støtte	47
5. Drøfting	48
5.1 Tilgjengelige ledere	48
5.1.1 Troverdighet	48
5.1.2 Empati	49
5.1.3 Relasjoner	50
5.1.4 Utdfordring	51
5.2 Kultur	51
5.2.1 Betydningen av å kjenne skolens kultur	51
5.2.2 Bruke tid sammen	52
5.2.3 Gode kulturbærere	53
5.3 Medvirkning	54
5.3.1 Betydningen av medvirkning	54
5.3.2 Distribuert ledelse	54
5.3.3 Medvirkning innenfor rammene	55

5.4 Samhandling	56
5.4.1 Betydningen av samhandling	56
5.4.2 Samarbeid må trenes på	57
5.4.3 Raushet for hverandre	58
5.5 Trivsel	59
5.5.1 Humor	59
5.5.2 Sosiale aktiviteter	60
5.5.3 Omsorgsfull ledelse	60
6. Avslutning og videre forskning.....	62
Litteraturliste	65

Vedlegg:

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Vedlegg 2: Brev til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Kategorisering – tankekart

Vedlegg 5: Diponering analyse

Kapittel 1

Innledning og problemstilling

Denne masteroppgaven handler om pedagogisk ledelse, samhandling og kunnskapsutvikling i videregående skole. Bakgrunnen for min faglige interesse for dette temaet tar utgangspunkt i den amerikanske utdanningsforskeren John Dewey (1916) og hans påstand om at vekst er et grunnleggende behov for alle organismer. I følge Dewey har alle en indre drivkraft, et behov for å utvikle seg og å skape ytterligere vekst. Hvis man mister lysten til å utvikle seg, mener Dewey at vi visner bort akkurat som en plante som ikke får næring (Dewey, 1916). Dette perspektivet synes jeg er interessant. Spesielt siden vi lever i et kunnskapssamfunn som stadig er i utvikling. Teknologien går raskt fremover, og vi som samfunnsborgere og ansatte i skolen må følge med i utviklingen. Grunnen til at jeg synes at Dewey sitt syn fremdeles er aktuelt, er at han mener vi har et grunnleggende behov for å utvikle oss. Så når ledere snakker om utvikling og endring i organisasjonen for å skape bedre resultater, så har Dewey en annen begrunnelse for at utvikling er viktig. Slik jeg tolker Dewey så må vi hele tiden lære nye ting og utvikle oss for da vokser vi som mennesker. Vi får næring, og det trenger vi for å få det bra med oss selv. Bakgrunnen for min faglige interesse handler med andre ord både om nytteverdi for organisasjonen og samfunnet og en personlig egenverdi for ansatte.

I løpet av de 20 årene jeg har vært i arbeidslivet, har jeg truffet mange kolleger som har vært uengasjerte og som etter min oppfatning ikke har brukt potensialet sitt. Det har også overrasket meg hvor lite tid og innsats enkelte ledere jeg har møtt bruker på å motivere de ansatte til å utvikle seg og ta til seg ny kunnskap på arbeidsplassen. Mads Rekve (2009) viser til Pfeffer og Sutton (2006) og Furnham (2008) som hevder at arbeidslivet dessverre legger liten vekt på faktorer som gir vekst og utvikling og i liten grad utnytter forskningsbasert kunnskap (Rekve, 2009, s.44).

Mitt utgangspunkt er derfor en nysgjerrighet for hvordan ledere kan legge til rette for kunnskapsutvikling og dermed ha mulighet for å få motiverte medarbeidere og bedre

resultater. Hensikten med dette prosjektet er derfor å undersøke hvordan skoleledere som betegnes som flinke til å skape gode arbeidsmiljø, arbeider for å få i gang gode samhandling- og kunnskapsutviklingsprosesser blant de ansatte på skolen.

1.1 Arbeid med problemstilling

Det har vært et politisk mål at norske skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner. En lærende organisasjon er en organisasjon der mulighetene for læring og utvikling er gode, og hvor disse mulighetene blir utnyttet (Wadel, 2008). I følge Ottesen og Møller (2011 s. 21) er det mye som tyder på at norske skoler ikke i tilstrekkelig grad makter å nyttiggjøre seg og utvikle kompetansen de besitter, og kanskje heller ikke dra nytte av forskningsbidrag som foreligger. Dette ligger til grunn for Kunnskapsdepartementets initiering av et tettere samarbeid mellom forskningsmiljø og skoler (Ottesen og Møller, 2011) og prosjekter som ”Fra ord til handling” (Kunnskapsløftet, rapport 4.4.11, udir.no).

Studier av vellykkede skoler viser at de viktigste kildene til ledelse i skolen er skoleledere og lærere (Møller og Fuglestad 2006). Videre viser forskning at god ledelse har betydning for elevenes læringsutbytte (Møller og Ottesen 2011; Eide 2015). Øverste leder er derfor en viktig premissleverandør for utvikling av kunnskap i skoler. Hvis en leder skal få innflytelse og oppslutning blant de ansatte, er det imidlertid viktig at skoleleder har legitimitet. Møller og Ottesen (2011) understreker dette på følgende måte:

En skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen. I tillegg til å ha et formelt mandat som leder, må man med andre ord som skoleleder bli godkjent, få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelse av ledelse. Tillit og legitimitet som leder er noe som stadig må forhandles i møtene med kollegaer, overordnede, medarbeidere og elever. (Møller og Ottesen, 2011, s. 15)

I denne masteroppgaven har jeg derfor ønsket å undersøke hvordan skoleledere som har en slik legitimitet, oppslutning og er vurdert som gode, jobber med å utvikle skolen de leder mot det man kaller en lærende organisasjon. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: **«Hvordan jobber rektorer som betegnes som gode ledere?»**.

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg intervjuet fire rektorer i den videregående skole som oppleves som gode og har legitimitet både hos personalet de leder, og hos skoleeier. Disse rektorene har nemlig blitt nominert til eller vunnet fylkeskommunen sin arbeidsmiljøpris. For å bli nominert til denne arbeidsmiljøprisen må rektorene ha blitt foreslått av sine ansatte, og skoleledelsen i fylket må ha akseptert kandidatene som en potensiell verdig vinner.

1.2 Nøkkelbegreper

Ledelse, samhandling og kunnskapsutvikling er sentrale nøkkelbegreper i masteroppgaven. Ledelse er å skape målsatte resultater sammen med andre (Spurkeland, 2013, s. 13). Samhandling handler om å koordinere og gjennomføre aktiviteter sammen med andre. Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som er sentralt i denne forskningen, blir mennesket betraktet både som aktivt handlende og ansvarlig og kunnskap blir skapt i møtet mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm, 2014, s. 11). Kunnskapsutvikling er læringsprosesser som fremmer utvikling, fornyelse og endring i formelle organisasjoner (Wadel, 1997, s.39; Lillejord, 2003, s. 62).

Mads Rekve (2009) sier at en betingelse for at vi skal ønske å utvikle oss, er at vi må tro at vi kan klare det. Han viser blant annet til Bandura (1996) som sier at faktorer som å tro på sin egen mestringssevne er av betydning for produktiviteten. Rekve viser videre til Dweck (2002), som sier at mennesker som tror at evner og intelligens er faste, uforanderlige størrelser, bryr seg lite om å lære nye ting eller forbedre ferdigheter. Når mennesker tror at evner og intelligens er foranderlig, er læreevnen vesentlig bedre, og de utvikler seg og forbedrer sine ferdigheter (Rekve, 2009, s. 45). En positiv kunnskapsutvikling i skolen vil i et slikt perspektiv betinge at de ansatte tror at de kan lære nye ting og forbedre sine ferdigheter.

1.3 Oversikt over oppgavens struktur

I kapittel 2 tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og utvikling, og begrunner hvorfor jeg vil ta utgangspunkt i dette perspektivet. Jeg går deretter inn på sentral teori om tema som er aktuelle i denne masteroppgaven, nemlig ledelse, kunnskapsutvikling og samhandling. I kapittel 3 beskriver jeg fremgangsmåte for innsamling og analyse av det empiriske materialet i masterprosjektet, samt reflekterer over etiske problemstillinger, min egen rolle som forsker og metodisk kvalitet. I kapittel 4 presenterer jeg funnene fra analysen. Funnene er delt inn i 12 kategorier, som igjen er gruppert i tre hovedkategorier. Disse tre hovedkategoriene er; «leders verdier og visjoner», «samarbeid og tilhørighet» og «lærende skole». Funnene er eksemplifisert og underbygget med sitat fra intervjuene. I kapittel 5 drøfter jeg disse funnene, og knytter dem opp mot litteratur, forskning og teori. Med utgangspunkt i resultatene av analysen går jeg inn på og drøfter følgende fem hovedelementer: 1) Tilgjengelige ledere, 2) Kultur, 3) Medvirkning, 4) Samhandling og 5) Trivsel. I kapittel 6 trekker jeg en konklusjon, og kommer med forslag til videre forskning.

Kapittel 2

Teoriperspektiv

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og utvikling, samt begrunne hvorfor jeg tar utgangspunkt i dette perspektivet. Jeg vil deretter gå inn på sentral teori om tema som er aktuelle i denne masteroppgaven, nemlig ledelse, kunnskapsutvikling og samhandling.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og utvikling bygger på en antakelse om at utvikling skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Perspektivet har sin opprinnelse i Lev Vygotskij sine skrifter fra 1920- og 1930- tallet i Sovjetunionen. For Vygotskij utgjør sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling, og den sosiale samhandlingen den enkelte inngår i er dermed ikke bare en ramme rundt individuelle prosesser (Dyste, 2001, s. 73). Mennesket utvikler seg i den sosiale konteksten som omgir dem, samtidig som de selv påvirker denne konteksten (Postholm, 2014). Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som er et sentralt element i sosiokulturell teori, blir mennesket betraktet som både aktivt handlende og ansvarlig, og kunnskap er en konstruksjon av mening og forståelse skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2014 s. 11).

Olga Dyste viser til seks sentrale aspekt ved et sosiokulturelt syn på læring (Dyste, 2001, s.43):

- 1) læring er situert
- 2) læring er grunnleggende sosial
- 3) læring er distribuert

- 4) læring er mediert
- 5) språket er sentralt i læringsprosesser
- 6) læring er deltakelse i praksisfellesskap

Jeg vil komme nærmere inn på de seks sentrale aspektene i et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og utvikling i mitt teorigrunnlag. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv fordi lederen blir sett på som en som opptrer i et sosialt samspill med de andre i personalgruppen, og i dette samspillet skjer det en kunnskapsutvikling.

2.2 Perspektiver på ledelse

Grunnleggende handler pedagogikk om hvordan mennesker lærer og utvikler seg, og hvordan vi kan legge til rette for læreprosesser (Sølvi Lillejord i Møller & Ottesen, 2011, s. 285). Denne masteroppgaven handler om pedagogisk ledelse, og jeg har avgrenset oppgaven til å handle om skoleledelse. Jeg vil nå gå nærmere inn på betydningen av ledelse i skolen, distribuert ledelse, relasjonsledelse og omsorgsfull ledelse.

2.2.1 Betydningen av ledelse i skolen

God ledelse på alle nivå i skolen kan være avgjørende for elevenes læringsresultater. Det handler ikke minst om tydelig ledelse i klasserommet, men rektor har særlig betydning når det gjelder å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold. Dette påvirker i neste omgang elevenes læringsutbytte (Møller og Ottesen, 2011, S. 16). Kristin Helstad skriver i artikkelen «Ledelse og lærerarbeid i den videregående skole» (Helstad, 2011, s. 226) at den norske skolen har liten tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. Hun viser til Berg (1999) som sier at i mange skoler har det rådet en stilltiende enighet og en ”usynlig kontrakt” om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med, og vice versa (Berg, 1999). Kommunikasjonen lærere og ledere imellom har dessuten vært mest preget av utveksling av informasjon, sier hun og viser til Årlestig (2008).

Studier viser at ledelse har betydning for lærernes praksis, og påvirker dermed også indirekte elevenes læring. Som et svar på dette har politikere og staten tatt initiativ til å utvikle en mer systematisert skolelederutdannelse. Helene M.K. Eide skriver i sin doktoravhandling om lederskap og læringsutbytte, at dette kombinert med ulike former for videreutdanning av lærere, har gjort skoleledelsen mer profesjonell (Eide, 2015 s. 5). Forskning viser at det er positive relasjoner mellom skoleledelse og læringsutbytte. I dag har ideen om positive relasjoner mellom skoleledelse og læringsutbytte blitt tatt opp på nasjonalt politisk nivå (Eide, 2015). Mye av forskningen som er gjort på relasjonen mellom skoleleder og læringsutbytte er imidlertid basert på utdanningssystem i USA, New Zeland og England. I et sosiokulturelt perspektiv er læring, utvikling og kunnskapsbygging situert. Det vil si at konteksten er viktig. De fysiske og sosiale kontekstene der kognisjon, læring og samhandling skjer, er en integrert del av aktiviteten, og aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer (Dyste, 2001, s. 43). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv på ledelse er ikke skoleledelse noe statisk og ferdig definert, men noe som kontinuerlig konstrueres gjennom menneskers sosiale handlinger og utsagn (Myhre i Andreassen mfl., 2009, s. 24). Det er det skolelederne sier i ord og handlinger, og hvordan mennesker rundt dem reagerer på dette, som er med på å definere hva skoleledelse er og skal være. Med utgangspunkt i et slikt perspektiv på kunnskap kan man ikke automatisk overføre forskning fra andre land til Norge, og da særlig om konteksten er svært forskjellig. I USA er det for eksempel et større innslag av private skoler, og skoleledelsen har en mer hierarkisk oppbygging med «top down» lederstil. I Norge er de aller fleste skolene offentlige, og skolene har en flat struktur med delegert ledelse og relativt stor autonomi, både for ledere og lærere.

I følge Eide (2015) kan distribusjon av tillit, makt og autoritet i en organisasjon bl.a. forklare de kulturelle arbeidsbetingelsene som eksisterer i en organisasjonen og/eller nasjonalt. Hun har derfor tatt hensyn til dette i sin forskning på relasjonen mellom lederskap og læringsutbytte i norske skoler. For å belyse relasjonen mellom ledelse og elevenes læringsutbytte, har Eide gjennomført tre studier. Først har hun gjort en studie basert på dokumenter og OECD rapporter (studie 1), deretter har hun intervjuet seks rektorer (studie 2) og tilslutt intervjuet hun seks lærere (studie 3) (Eide 2015). Intervjuene med rektorene (studie 2) er svært relevant for denne masteroppgaven. Studien viser at rektorene jobber sirkulært og i dynamiske relasjonsprosesser med

lærerne, karakterisert av delegasjon og distribusjon av lederskap, makt, ansvar og autoritet mellom formelle skoleledere og kompetente lærere. Intervjuene viser at det er lærerne, og ikke rektorene som hovedsakelig tar instrumentelle avgjørelser. Derfor kan lærerens bestemmelser og praksis ikke automatisk og direkte tilskrives skoleleders innflytelse, men blir til i en vekselvirkning mellom skole og lærerkultur, læreridentitet og ekspertise (Eide 2015). Dette indikerer at en forståelse av hvordan lederskap er koblet til læring krever følsomhet for og refleksjon over distribusjon av autoritet, makt og tillit (Gunter, 2012; Coleman, 2012; Eide 2015).

2.2.4 Distribuert ledelse

Distribuert lederskap (Elmore 2005, Ottesen og Møller 2006, Gronn 2008, udir.no) kan brukes om ulike former for delt lederskap, basert på relasjoner mellom personer som ivaretar ulike ledelsesfunksjoner (udir.no). Med distribuert ledelse menes en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og redskaper (Spillane 2006). Gjennom deling av makt øker en leder sin innflytelse. Dette innebærer sterkere bruk av grupper, kollegaer, medarbeidere og team i utøvelse av ledelse (Spurkeland, 2013, s. 40).

I et sosiokulturelt perspektiv er læring og kunnskap forstått som distribuert. Kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel med at de kan ulike ting og har ulike talent som alle er nødvendige for en helhetsforståelse (Dyste, 2001, s. 45). Et kjernepunkt i et sosiokulturelt perspektiv, er at den som skal lære noe nytt er medspiller eller bidragsyter i utviklingen av kompetansen. Dette skjer gjennom dialog eller i samtalen.

Når ledelse er distribuert får de ansatte være med å bestemme. Det er med andre ord en kobling mellom distribuert ledelse og medbestemmelse. Ved at oppgavene blir fordelt, kan ansatte være deltakende og med på å bestemme på sin egen arbeidsplass. Moxnes (1983) hevder at ansatte som skal lære noe nytt må, innenfor visse grenser, ha et reelt ansvar for læringsprosessen. Dette begrunner Moxnes (1983) med at når de ansatte selv velger retning, oppdager egne læringsressurser, selv formulerer problemene, velger handlingsalternativ og opplever konsekvensene av sine valg, blir læringen maksimert.

Jan Spurkeland (2013) er inne på noe av det samme når han sier at hvis medvirkning skal bli noe mer enn et skinndemokrati, må ledere lære å ta mennesker på alvor. Det betyr å takke for ideer og forslag og å synliggjøre og belønne forslagsstillere. Det endelige beviset på medvirkning vises i et resultat som har klare spor av medarbeidernes bidrag (Spurkeland 2013, s. 133). Jeg oppfatter det som at både Moxnes og Spurkeland mener at de ansatte må få være delaktige i det de kan være delaktige i innenfor rammene, og at medvirkningen eller medbestemmelsen må være reell.

2.2.3 Relasjonsledelse

Innen relasjonsledelse legges det vekt på de mellommenneskelige aspektene ved ledelse. Innen en slik forståelse er ledelse å skape målsatte resultater sammen med andre (Spurkeland, 2013 s. 13). I relasjonsledelse skiller man mellom ledelse og administrasjon, hvor administrasjon handler om alt en leder må ivareta av økonomi, strategi og systemer for å få en organisasjon til å fungere. Fokuset er på å se den enkelte ansatte, gi den nødvendig støtte, og å legge til rette for godt samspill i personalgruppen (Spurkeland, 2013, s. 21). Robinson et al (2008, referert i Eide 2015), konkluderte etter å ha gjennomgått 22 studier av relasjoner mellom skoleledelse og elevers læringsutbytte, med at jo mer ledere fokuserte på relasjoner, arbeid og læring, jo større innflytelse hadde de på studentenes læring (Eide, 2015, s. 11). Basert på dette må lederne ha instrumentell kunnskap og mellommenneskelige ferdigheter slik at de klarer å inspirere, motivere, og bygge tillit blant deres kollegaer. De må også ha kunnskap om administrative prosedyrer og prosesser (Eide, 2015, s.12). Spurkeland (2013, s. 40) viser til Carl Rogers (Evans 1978) som hevder med tyngde at relasjonen mellom leder og medarbeider en avgjørende faktor for hvor produktiv medarbeideren er. Skolen har med andre ord mye å hente på at det er god relasjon mellom rektor og de ansatte.

Peter M. Senge (2006) peker på at læring i organisasjoner skjer i nært samspill mellom leder og medarbeiderne. Særlig vektlegger han dialogen som redskap til å skape en felles retningsfølelse. Gruppeprestasjoner og koordinert handling blir dermed sentrale fokusområder innen denne tenkningen. I følge Spurkeland er personfokuseringen til Carl Rogers og gruppefokuset til Peter Senge hovedelementer innen relasjonsledelse (Spurkeland 2013 s. 41). Relasjonsteorien knytter seg sterkt opp mot fag som psykologi,

pedagogikk og sosiologi. Relasjonsledelse overlapper dessuten med sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, som forstår læring og kunnskapsutvikling som grunnleggende sosial.

2.2.3 Omsorgsfull ledelse

Forskning viser at omsorgsfull ledelse er av stor betydning. For eksempel henviser Spurkeland (2013) til en undersøkelse fra 75 bensinstasjoner som viste at det økonomiske resultatet var 38% bedre for de bensinstasjonene som hadde mest støttende ledelse, sammenlignet med de som hadde minst støttende ledelse. Med støttende ledelse mente de ansatte blant annet at lederen brydde seg om de ansattes velvære og om at de hadde det bra på jobb (Spurkeland, 2013, s. 13).

Forskning slår videre fast at emosjonell intelligens utgjør 90 prosent av årsaken til at enkelte ledere utmerker seg (Golemann, 1999 referert i Spurkeland, 2013). Jan Spurkeland bruker begrepet emosjonell modenhet (Spurkeland, 2013) og dette begrepet rommer emosjonell intelligens, empati, sensitivitet og verdsetting av den emosjonelle komponenten i jobbutførelsen. Emosjonell intelligens handler om at man vet hvordan følelser smitter til andre (Spurkeland 2012 s. 167). Empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor du som hjelper faktisk klarer å etablere en konstruktiv relasjon og være til reell hjelp, skriver Cato R.P Bjørndal i sin bok om Konstruktive hjelpesamtaler (Bjørndal, 2016). Bjørndal viser til at empati består av tre ledd. Det er ikke nok at du har evne og vilje til å forstå, men du må også være i stand til å formidle hva du har forstått. I tillegg må den du vil vise empati, oppfatte deg og måten du snakker på som empatisk. Bjørndal sier videre at samtlige tre ledd er nødvendige for at empati skal få den betydningen som forskning dokumenterer at den kan ha.

2.3 Kunnskapsutvikling og samhandling i skolen

Dersom skolen skal være en lærende organisasjon som stadig utvikler seg, så kreves det at lærere og ledelse samhandler og for at samhandlingen skal bli konstruktiv må de som skal samhandle ha en relasjon og være i en dialog. Relasjoner og dialoger krever igjen at medarbeiderne opplever trivsel, trygghet og støtte. Jeg vil i dette underkapittelet gå nærmere inn på kunnskapsutvikling, dialog, samhandling og fellesskap, trivsel og humor.

2.3.1 Kunnskapsutvikling

Som jeg har vært inne på tidligere blir de ansatte på skolen påvirket av sine omgivelser, og de er selv med å påvirke omgivelsene. I dette samspillet skjer det en personlig og kollektiv utvikling. Som øverste leder kan rektor ha innflytelse på denne utviklingen. Konteksten er, som tidligere nevnt, viktig for utvikling av kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv. Hvis kunnskap og læring blir sett på som en viktig del i de fellesskapene som vi er en del av, vil dette ha betydning for om man ønsker å lære noe nytt. Om vi ønsker å lære, er nemlig avhengig av om vi opplever læring som viktig i det miljøet vi befinner oss i (Dyste, 2001, s. 40). Rektors prioriteringer og holdninger til kunnskapsutvikling i personalgruppen, kan derfor ha betydning for om de ansatte opplever det som viktig å lære nye ting.

Arbeid med kunnskapsutvikling forutsetter mennesker som kommuniserer og samhandler, det er derfor viktig å holde en målrettet pedagogisk samtale i gang i skolen. Samhandling skaper handling, sier Cato Wadel (2002, s.16). Et sentralt mål for skolen er å utvikle kunnskap om læring og utvikling, og ledelsen har et særlig ansvar for å gi samtalen gode vilkår, finne møtesteder hvor den kan utfolde seg, og passe på at samtalen er åpen og inkluderende (Andreassen mfl, 2009 s. 23).

2.3.2 Dialog

I et sosiokulturelt perspektiv er læringsprosessen sosial. Kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel ved at de kan ulike ting og har ulike styrker som er nødvendig for en helhetsforståelse (Dyste, 2001, s. 45). De ansatte er kanskje eksperter på ulike ting, og gjennom samhandling deler de kunnskap og får en bedre helhetsforståelse. Mye av litteraturen som omhandler profesjonelle læringsfellesskap argumenterer for at det må legges til rette for refleksive dialoger og kollektiv læring, og skolelederens rolle blir å legge til rette for strukturer som gjør det mulig for lærerne å delta i refleksive dialoger, undersøkelser og vurdering av egen og andres praksis (Postholm 2014, s. 13).

Den russiske pedagogen Lev Vygotskij (1996, 2001) var opptatt av kommunikasjon i læringsprosessen, og mente at samarbeid mellom deltakerne er en svært effektiv undervisningsstrategi. Deltakerne kan lære av hverandre, og påvirke hverandre gjensidig ut fra egne forutsetninger og premisser. Vygotskij mener at ordene er tankenes byggeklosser, og at gjennom dialog og samarbeid utvikler deltakerne nye begreper som igjen får betydning for tanke og handling (Vygotskij 2001). For å få til gode dialoger på arbeidsplassen, er det viktig at det blir tilrettelagt for dette. Det må legges til rette for gode samarbeidsklima hvor samhandling kan oppstå. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste underkapittel.

2.3.3 Samhandling og fellesskap

I et sosiokulturelt perspektiv er læring tett knyttet til deltagelse i et praksisfellesskap (Dyste, 2001, s. 47). Da blir det viktig å finne ut hvilken type sosial aktivitet og deltakelse som på en god måte stimulerer kunnskapsutvikling. Samarbeid og samhandling kan organiseres på ulike måter og det å organisere ansatte i team kan være en av dem. Å organisere lærere i team etter klassetrinn og/ eller faget de underviser i er en relativ vanlig praksis i den norske skole. Nyere forskning konkluderer med at team trenger aktive ledere, som deltar i teamets fellesskap og praksiser (Aasen, 2014, s. 245). God teamledelse har dessuten fokus på å skape team som vektlegger ulikheter, og som utnytter disse ulikhetene komplementært. Dette betyr at man innad i et team utfyller

hverandre og demmer opp for hverandres svakheter. En god teamkoordinering utnytter forskjellene (Aasen, 2010). Wenke Aasen (2014) viser til Hackman (2002) som har forsket på team. Han peker på noen kriterier som karakteriserer et vellykket team. Hackman mener teamlederen har ansvar for å skape ekte team, der medlemmene aksepterer at de er avhengig av hverandre for å nå sine mål, og sier at målene og visjonene gir energi og mening i arbeidet. Hackman sier videre at en klar og hensiktsmessig struktur, der oppgaver og kompetanser blir komplementært utnyttet, er en sentral suksessfaktor. For å mestre en slik lederoppgave må lederen ha analytiske evner, relasjonelle ferdigheter og organiseringskompetanse (Aasen, 2014, s. 248). Grunntanken i teamperspektivet er altså at alle kommer inn i teamet med ulike forutsetninger, erfaringer og styrker. Ved å innta et teamperspektiv betyr dermed at man ser ulikheter som en ressurs, og lederoppgaven er å synliggjøre disse ulikhetene og utnytte dem komplementært.

Stoll et al. (2006) mener at felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring er viktig i gode læringsfellesskap, men har gjennom sin forskning identifisert ytterligere tre kjennetegn: delt tillit, respekt og støtte blant medlemmene i personalet. I følge Mulford og Silins (2003) (referert i Ottesen & Møller 2011, s. 168) kan profesjonelle læringsfellesskap neppe utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. En kritisk faktor i dette arbeidet er å avsette tid til jevnlige møter der personalet kan diskutere. Gjennom å initiere og legge til rette for faglige diskusjoner om skolefag kan skoleledere påvirke lærernes undervisningspraksis og dermed indirekte påvirke elevenes undervisning (Leithwood, Jantzi og Steinbach, 2006 i Ottesen & Møller 2011).

I tillegg til å ha en klar og hensiktsmessig struktur hvor det er satt av tid til jevnlige møter, inndeling av personalet i hensiktsmessige team eller grupper, dyktige teamledere osv., fremheves det som viktig at ledelsen tilrettelegger for et godt samarbeidsklima, slik at gruppemedlemmene er trygge på hverandre og gjør hverandre gode. Studier av samarbeid i grupper, viser at gruppene går igjennom ulike faser, og at det ofte kan ta tid før en gruppe fungerer bra (Bjørndal, 2016, s.248). Bjørndal mener at en klassisk kategorisering skiller mellom fire faser i gruppers samarbeid. I første fase (forming) må gruppemedlemmene bli kjent med hverandre. Når ledelsen setter sammen grupper eller team som skal jobbe sammen, er det ikke sikkert at alle gruppemedlemmene kjenner

hverandre så godt, selv om de jobber på samme arbeidsplass. I andre fase (storming) kan konflikter, uenigheter og individuelle forskjeller bli synlige. Tredje fase (norming) er en ryddefase. Her etablerer man normer for hvordan man kan opptre i gruppen og inntar grupperoller. I siste fase (performing) er gruppen såpass etablert at man er i stand til å utføre arbeid sammen.

2.3.4 Trivsel og humor

En forutsetning for å trives på jobben er at systemer og rutiner fungerer. Samtidig er konsekvensene av å ha det gøy eller trives på jobben at systemene og rutinene fungerer enda bedre (Haugen, 2003, s. 16). Fungerer ikke systemer og rutiner, blir det mye frustrasjon og vanskelig å få det trivelig. Derfor er det viktig med gode rutiner i bunn. Det må som nevnt lages gode rammer for samarbeid, gjennom timeplanfestet tid til samarbeid, hensiktsmessig sammensetting av team og gode rutiner for fraværsføring osv. Når denne forutsetningen er på plass, er det lettere å få det trivelig på arbeidsplassen.

Humor kan være et virkemiddel for å lykkes med å skape trivsel i et kollegium. Nyere forskning trekker i stadig større grad frem verdien av humor i arbeids- og privatlivet (Spurkeland, 2013 s. 134). Humor er en mental aktivitet som skaper munterhet og positive emosjoner (Spurkeland, 2012, s. 283). Spurkeland skiller imidlertid mellom varm humor, og kald humor. Den varme humoren er ufarlig og relasjonsbyggende, mens den kalde rammer andre og er destruktiv og ødeleggende for relasjoner. Den varme humoren styrker relasjoner mellom mennesker og gir følelse av nærhet, varme, kontakt, samhørighet og vennskap (Spurkeland, 2012, s. 286-287). Dette er igjen viktige faktorer for at de ansatte skal trives på jobben. Medisinsk forskning viser dessuten at humor er et av de mest effektive stressreducerende virkemidler vi har (Haugen, 2003, s. 25). Haugen viser til psykolog og professor Sven Svebak, som har arbeidet 30 år med humorforskning. Svebak sin forskning viser at mennesker med godt utviklet sans for humor takler stressituasjoner bedre enn de med liten sans for humor. Men også personer med liten sans for humor takler stress bedre når de bruker den humoren de kan mobilisere (Haugen, 2003, s. 25).

Leders motivasjonskraft har alltid vært sentralt tema i utvikling av ledere. I ledelseslitteraturen snakkes det også om resonant ledelse (Golemann 2002 referert i Spurkeland 2012). Dette betyr at ledere skaper resonans rundt seg ved å formidle og skape positive stemninger. Dersom det er slik at humor er ett av elementene som skaper trivsel, som igjen fører til samarbeid, som igjen skaper resultater, kan vi gi humor plass blant motivasjonsfaktorene som er viktig for ledere (Spurkeland, 2012, s. 283). Spurkeland viser til at målinger av humorkompetanse hos norske ledere viser at denne kompetansen korrelerer høyt med andre relasjonskompetanser, som emosjonell modenhet og prestasjonshjelp (Spurkeland, 2012, s. 282). Humorkompetanse kan deles i to, nemlig evne og ferdighet til å formidle humor, og evne og ferdighet til å stimulere humor. Med å stimulere humor menes at man gir positiv respons til den som formidler humor, gjerne ved å smile eller le (Spurkeland, 2012, s. 282). Bruk av varm humor for å skape trivsel i et ledelsesperspektiv, trenger derfor ikke nødvendigvis å bety at lederen er morsom selv. At lederen gir positiv respons på morsomme ting som skjer og gode kommentarer i personalgruppen, er også tegn på humorkompetanse.

Humor og latter gjør altså at vi som enkeltmennesker takler vanskelige situasjoner, press og problemer bedre. For en organisasjon betyr dette at den samlede evnen til å møte utfordringer og usikkerhet i omgivelsene vil styrkes med medarbeidere som har evne til selvironi og til å se det humoristiske i det problematiske og endog tragiske (Haugen, 2003, s. 33). Klarer skoler å bygge en kultur basert på humor og trivsel, kan de være bedre rustet til å takle ubehageligheter og å finne konstruktive løsninger på utfordringene.

Kapittel 3

Metode

Fokus i denne masteroppgaven er hvordan gode rektorer jobber. I dette kapittelet vil jeg beskrive fremgangsmåte for innsamling og analyse av det empiriske materialet i masterprosjektet, samt reflektere over etiske problemstillinger, min egen rolle som forsker og metodisk kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Problemstillingen for prosjektet er: «Hvordan jobber rektorer som betegnes som gode ledere?» Denne problemstillingen fordrer en kvalitativ tilnærming til feltet. I følge Hatch (2002) er det viktig å avklare hvilket forskningsparadigme man posisjonerer prosjektet sitt innenfor i kvalitative undersøkelser. Hatch skiller mellom fem forskjellige paradigmer, og dette masterprosjektet er posisjonert innenfor det Hatch kaller et konstruktivistisk paradigme (Hatch, 2002 s. 13). Innen dette paradigmet betraktes kunnskap som en menneskeskapt konstruksjon og noe som skapes i møtet mellom forsker og informant. Videre baserer dette prosjektet seg på at kvalitativ forskning nærmer seg verden via språket. Det er tekster, enten det er dokumenter eller transkriberte intervju, som ifølge Kirsten Bransholm Pedersen og Lise Drewes Nielsen (2001) danner grunnlag for tolkning og refleksjon. De peker videre på at kvalitative forskningsdata produseres i dialog mellom forskeren og verden i prosesser av relasjoner og konstruksjoner. De forståelser og forklaringer en forsker kommer frem til vil være tett knyttet til personens kulturelle, sosiale og faglige bakgrunn. Det vil derfor eksistere flere sannheter om et fenomen, alt avhengig av hvem som forsker og i hvilken kontekst forskningen skjer. Dette er i tråd med det konstruktivistiske paradigmets forståelse av at det er mulig å konstruere flere ulike virkeligheter, alt ettersom hvilken forforståelse og tolkninger som blir gjort av forsker og informant.

3.2 Valg av metode

Grunnen til at jeg valgte en kvalitativ tilnærming i dette masterprosjektet er at jeg ønsket å gå i dybden på hvordan rektorer som betegnes som gode jobber i de skolene de leder. Jeg ønsket å få vite mer om hvilke relasjoner disse rektorene har til de ansatte, hvilke verdier de jobber etter og hvilke erfaringer de har gjort seg. Derfor har jeg valgt å samle inn materialet ved hjelp av semistrukturerte kvalitative intervju. Når man samler inn materialet ved hjelp av kvalitative intervju er ikke hovedintensjonen å sammenligne enheter (slik som i kvantitative intervju), men å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som er relevante for undersøkelsens problemstilling (Ryen, 2006). Jeg valgte semistrukturerte intervju i datainnsamlingen fordi jeg ville at det skulle være en dialog mellom informantene og meg, men at jeg som intervjuer samtidig hadde muligheten til å styre samtalen slik at vi var innom de temaene jeg ønsket å belyse. Jeg hadde derfor noen tema og underspørsmål klare i forkant av intervjuene, men var også åpen for at informanten kunne trekke inn andre tema i samtalen enn dem som var tenkt på forhånd.

3.3 Utvalg av informanter

For å få svar på problemstillingen, intervjuet jeg rektorer på fire videregående skoler i et fylke. Grunnen til at jeg valgte å forske på rektorene, er at de er ledere i en kunnskapsorganisasjon. Rektor er skolens øverste pedagogiske leder, og skal ha et bevisst forhold til pedagogikk og utvikling av kunnskap i sin organisasjon. Et av utvalgsriteriene var at rektorene måtte oppleves som gode, både av de ansatte og av skoleeier. Jeg ønsket derfor å intervju skoleledere som har vært nominert eller har vunnet den aktuelle fylkeskommunen sin arbeidsmiljøpris. For å få vite mer om arbeidsmiljøprisen og grunnlaget for nominasjoner til denne prisen, tok jeg kontakt med hovedverneombudet i fylket. Hun hadde en sentral rolle i arbeidsmiljøundersøkelsen, og ga meg nyttig informasjon. Alle tjenesteområdene i fylkeskommunen (tannleger, skoler, næringsliv, idrett osv.) kan nomineres til arbeidsmiljøprisen. Av de ni som var nominert, var det tre rektorer. For at rektorene skulle bli nominert, måtte de ansatte på skolen foreslå sin rektor som kandidat, og kandidaten måtte bli godkjent av relevant ledelse i fylkeskommunen.

Etter at jeg hadde fått prosjektplan godkjent av UiB, og behandlet av NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) (Vedlegg 1) begynte jeg arbeidet med å få tilgang til feltet. Jeg startet med å sende en skriftlig forespørsel til opplæringsdirektøren i fylket hvor jeg presenterte prosjektet og ba om samtykke til å kontakte rektorer som tilfredsstilte utvalgsriteriene nevnt ovenfor. Kandidatene hadde jeg funnet på fylket sine intranettsider. Opplæringsdirektøren ga meg samtykke, og jeg kunne starte med å rekruttere informanter. Siden det kun var tre rektorer som var nominert til arbeidsmiljøprisen og jeg ønsket et noe større utvalg, brukte jeg snowball-metoden for å finne flere kandidater. Jeg snakket med lærere på ulike skoler og opplæringsavdelingen i fylkeskommunen for å undersøke om det var flere enn de tre som var nominert som hadde utmerket seg positivt gjennom å få gode resultater, og ved å være godt likt blant de ansatte. Tre nye navn kom på blokken.

Med utgangspunkt i listen med skoleledere som oppfylte kriteriene, tok jeg først direkte kontakt med de tre rektorene som var nominert til arbeidsmiljøprisen. Jeg sendte dem først litt informasjon om masteroppgaven, og om rammene for intervjuet og spurte om de ønsket å delta i undersøkelsen (Vedlegg 2). Alle ga positiv respons, og vi avtalte tidspunkt for intervju. Deretter sendte jeg dem en intervjuguide (se kapittel 3.5). Jeg understreket også at det til enhver tid var mulig å trekke seg fra prosjektet, at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og i henhold til krav fra Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) og gjeldende rutiner ved Universitetet i Bergen. Da jeg hadde intervjuet de tre rektorene, gikk jeg tilbake til listen over aktuelle rektorer etter snow-ball metoden. Jeg plukket ut den som hadde vært skoleleder lengst. Jeg brukte samme fremgangsmåte for å ta kontakt med og rekruttere denne rektoren som jeg gjorde ovenfor de andre informantene. Den potensielle informanten takket ja til å la seg intervju.

3.4 Presentasjon av informantene

Jeg vil nå presentere informantene, og skolene de jobber på. Rektorene er anonymisert, og har fått navnene Ole, Per, Richard og Aurora. Skolene har jeg kalt A, B, C og D. Et fellestrekk for informantene mine er at de har stor bredde i utdannelsen sin. De har alle

tatt videreutdanning, og virker lysten på å lære nye ting. De virker veldig omsorgsfulle ovenfor de ansatte og elevene, og ser på skoleledelse som et samarbeid mellom ulike aktører. Her kommer en nærmere presentasjon av de fire rektorene:

Skole A

Ole er ganske ny rektor på en stor moderne skole med ca 160 ansatte, og 800 elever. Skolen tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfag. Tidligere har Ole vært rektor på en annen skole, og det var der han ble nominert til arbeidsmiljøprisen.

Skole B

Per er rektor på en stor yrkesskole med ca 100 ansatte, og 500 elever. Skolen tilbyr også påbygg. Per er praktisk anlagt, og opptatt av at ting må være på stell. Noe av det første han grep tak i da han ble rektor var å få orden på bygningsmassene.

Skole C

Richard er rektor på en mellomstor skole. Det er ca 60 ansatte på skolen, og 200 elever. Som rektor er han opptatt av at skolen skal være en viktig aktør i lokalsamfunnet, og at elevene skal trives og være stolte av skolen sin.

Skole D

Aurora er rektor på en skole som nettopp har vært gjennom en stor omstilling, hvor to skoler har blitt til en. Skolen har ca 40 ansatte og 300 elever. Skolen består både av yrkesfag og studiespesialiserende. Aurora er opptatt av skolen skal ha et godt tilbud, slik at ikke ungdommene i bygden må dra til byen for å gå på skole.

3.5 Utvikling av intervjuguide

Som grunnlag for samtalen med informantene ble det i samarbeid med veileder utarbeidet en semistrukturert tematisk intervjuguide (Vedlegg 3). Intervjuguiden ble organisert i tre sentrale hovedtema som var åpne, men som følges av noen mer konkrete

underspørsmål. De tre hovedtemaene handlet om rektors motivasjon for jobben, erfaringer med utviklingsprosjekter og om hvordan lederne la til rette for samarbeid. Da jeg hadde ferdig utkast til intervjuguide, gjennomførte jeg et pilotintervju med en skoleleder som jeg kjenner og som jeg vet er godt likt blant de ansatte. Intervjuguiden fungerte så bra som utgangspunkt for pilotintervjuet, at jeg ikke ville gjøre noen endringer i den.

Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er likevel en faglig konversasjon (Kvale, 2006). Kvale sier videre at man fokuserer i større grad på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås. Gjennom dialog med intervjueren, besvarer ikke intervjupersonene bare på spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i. Dette er hovedgrunnen til at jeg ønsket å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Jeg syntes det var viktig å ha en viss struktur på intervjuene slik at jeg sikret at alle informantene fikk mulighet til å si noe om de samme temaene. Ved å ha det litt åpent, vurderte jeg det som lettere å få til en dialog hvor informantene selv fikk sette ord på ting, reflektere og formulere sin egen oppfatning av det som skjer på skolen.

3.6 Gjennomføring av datainnsamling

Informantene fikk selv velge sted for intervjuet, slik at situasjonen skulle oppleves så trygg som mulig. Tiden er knapp for rektorer, og det var kanskje hovedgrunnen til at alle informantene foreslo at jeg kom til dem på skolen. Alle intervjuene ble gjennomført på rektors kontor. Et mål med samtalen var at den i størst mulig grad fikk preg av en dialog der begge parter deltok, men hvor rektorene bidro mest. Intervjuet tok ca en time. I starten brukte jeg litt tid på å presentere meg. Jeg var opptatt av å tilrettelegge for en optimalt god intervjusituasjon, hvor intervjupersonen (informanten) opplevde dialogen som mest mulig likeverdig. Jeg var også opptatt av at informanten skulle føles seg trygg og snakke åpent, uten å være redd for at det han eller hun sa kunne bli feiltolket. Derfor startet jeg intervjuet med å si at informanten ville få lese intervjuet i etterkant, og få mulighet til å gjøre eventuelle korrigeringer. I tillegg til at jeg ville gjøre informantene trygg i intervjusituasjonen, ville jeg sikre meg at min forståelse av samtalen sammenfalt

med informantens forståelse. Dette sikret validitet i forskningsprosjektet (Postholm 2010).

Under selve intervjuet brukte jeg båndopptaker slik at jeg kunne ha full oppmerksomhet på informantene. Kvale (2006) sier at intervjuerens evne til å lytte på en aktiv måte kan være av større betydning enn mestring av ulike spørreteknikker. Derfor var jeg opptatt å bruke gode lytteteknikker. Jeg brukte kroppsspråket bevisst for å oppmuntre til åpenhet og en god dialog. Selv opplevde jeg at samtalen fløt lett i alle intervjuene. Når jeg hører på båndopptaket i etterkant opplever jeg at noen av intervjuene starter litt anspent, men så blir det mer naturlig etter hvert.

En klassisk kritikk mot å velge kvalitativ metode er at den kan bli for subjektiv (Ryen, 2006). Det er derfor viktig å være bevisst på sin egen subjektivitet eller forforståelse. I intervjusituasjonen var jeg derfor bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Ledende spørsmål er i strid med intensjonen i kvalitativ forskning, nemlig å løfte frem deltakernes perspektiv. Men man kan styre mot problemstilling ved å ta utgangspunkt i forskningsdeltakerens uttalelser samtidig som man stiller oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Jeg etterstrebet å få frem informantens egne synspunkt og opplevelser, og unngikk bevisst å komme med mine egne erfaringer.

3.7 Transkribering

Da jeg var ferdig med hvert enkelt intervju, var jeg raskt i gang med å transkribere intervjuet. Transkribering er å klargjøre intervjumateriale for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale 2006). For å sikre et godt analysemateriale ville jeg skrive ned ordrett det som ble sagt på lydopptakene. Jeg skrev på bokmål, og tok ikke med kremting og kroppsspråk. Jeg skrev ned ordene etterhvert som informantene sa dem, og lyttet til lydopptakene minst fem ganger. Postholm (2010) anbefaler å transkribere så mye som mulig av de muntlige opptakene etter hver enkelt datainnsamling, og at man lager store marger på hver side av teksten slik at det blir god plass til å kode og kategorisere dataene. Jeg valgte å gjøre dette, og brukte markeringspenner i ulike farger da jeg skulle kategorisere teksten. Etter at teksten

var transkribert, sendte jeg den til informanten slik jeg hadde lovet i intervjuet. To av informantene ønsket å stryke noe fra teksten.

3.8 Analyse av materiale

Da den transkriberte teksten var ferdig, startet jeg med klargjøring av materialet slik at det ble mer mottakelig for analyse. For at analysearbeidet skulle bli effektivt, brukte jeg Steinar Kvale (2006) sitt analyseskjema (Kvale, 2006, s. 125). Det består av fortetting, kategorisering, narrativ, tolkning og ad hoc. Hensikten er blant annet å redusere tekstmengden ved å bruke forkortelser og koder. I fortettingsfasen brukte jeg forkortelser på intervjupersonens uttalelser, slik at tekstmengden ble oversiktlig. Deretter ble intervjuet kodet i kategorier. Kategoriene kan utvikles på forhånd eller de kan oppstå under analyseringen (Kvale, 2006, s. 125). Mine kategorier oppstod under analyseringen. Jeg skisserte mulige kategorier i et tankekart og la aktuell kodet tekst under de ulike kategoriene. Kategoriene fikk nye navn etter hvert som denne prosessen modnet og jeg fant mønstre i funnene mine. Utfordringen var å ikke henge meg for mye opp i de ulike kategoriene, men å hele tiden være åpen for eventuelle nye kategorier. Tilslutt satt jeg igjen med 12 kategorier. Enkelte koder var vanskelig å plassere under en kategori, fordi de også passet under andre kategorier. Jeg valgte likevel å plassere kodene inn under den kategorien jeg mente passet best. Etter hvert delte jeg de 12 kategoriene inn i tre hovedkategorier (Vedlegg 4). Tankekart, refleksjoner og markeringspenner ble også denne gang brukt for å komme frem til de tre hovedkategoriene. Funnene mine blir nærmere presentert i kapittel 4.

Etter å ha delt inn funnene i kategorier, gikk jeg dypere inn i analysen og begynte å drøfte funnene mine. Jeg stilte meg spørsmål som «hva betyr det for min problemstilling at lederne viser høy grad av empati?». «Hva sier forskningen om dette?» Jeg brukte ”den hermeneutiske sirkel” som modell i analysearbeidet. Den tar hensyn til det vi skal fortolke, vår forforståelse og den konteksten det må fortolkes i. Modellen viser til begrunnelsessammenhenger og sier noe om hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. (Gilje og Grimen, 2004 s. 153). Gjennom å se på delene og helheten, forforståelse og ny forståelse, vil man komme nærmere sannheten men aldri være sikker på å kunne beskrive den, skriver Pedersen og

Nielsen (2001, s. 31). Ved å ta hensyn til dette, fant jeg fem sentrale funn som jeg ønsket å drøfte. De sentrale funnene var; tilgjengelighet, medvirkning, samhandling, trivsel og kultur (jf kapittel 5).

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Intensjonen med intervjuene var at jeg skulle få innblikk i rektorenes livsverden. Hatch (2002) gir en beskrivelse av hvordan en bør forberede og gjennomføre intervjuer. Grunnleggende for Hatch (2002) er at informantene behandles med respekt. Gode kvalitative intervjuer kjennetegnes av respekt, interesse og oppmerksomhet (Kvale 2006). Siden det er viktig at begge parter er forberedt på emnene som skal diskuteres, fikk rektorene utdelt intervjuguiden på forhånd, slik at de kunne forberede seg på temaene vi skulle snakke om. Jeg prøvde hele tiden å ha informantens hensyn i tankene, og sikre at respondentene var informert om eventuelle konsekvenser av studien. Jeg sørget for at informantene fikk informasjon om dette innledningsvis, slik at alt var på plass i forhold til informert samtykke. Informert samtykke betyr at de som deltar i forskningen, har rett til å vite at de blir forsket på, og de har rett til å få informasjon om selve forskningen eller prosjektet (Ryen, 2006 s. 208). Informantene fikk innsynsrett underveis i prosessen, og kunne trekke seg fra forskningen når som helst.

I gjennomføringen av prosjektet har jeg vært opptatt av å ivareta informantenes konfidensialitet. Alt som kom frem i intervjusamtalene er anonymisert. Som forsker har vi ansvar for å beskytte informantens privatliv og identitet på en måte som gjør at det ikke skal være mulig for en leser å kjenne igjen informantene sin identitet og lokalisering. Derfor fikk informantene og skolene de jobbet på fiktive navn. Jeg var ytterst varsom med oppbevaring av data. Informantene fikk raskt bokstavene A, B, C og D, slik at filene fikk samme navn da jeg lagret intervjuene. Det var lett for meg å skille dem, siden A var den første jeg intervjuet etc. Dermed har jeg ikke brukt informantens opprinnelige navn andre steder enn i mailkontakt med dem. Lydopptakene ble slettet etter at intervjuene var transkribert, og informantene hadde fått anledning til å gi tilbakemelding på teksten. Hatch (2002) er opptatt av det etiske i kvalitative intervju. Han sier at informantene gjerne forteller intime detaljer fra deres liv. Jeg tok hensyn til

dette i intervjuet, og valgte å utelate uttalelser i masteroppgaven som ble sagt i fortrolighet og som ikke hadde direkte betydning for prosjektet.

Kvale (2006) er opptatt av at etiske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Han legger vekt på at forskeren lytter på en fordomsfri måte og lar informantene fritt få anledning til å beskrive sine erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og eventuelle forutinntatte antakelser. Jeg måtte derfor være bevisst på forskerrollen, være nysgjerrig og lyttende, og legge vekk personlige erfaringer og oppfatninger i selve intervjusituasjonen. Dette var en vanskelig øvelse, da det var lett å bli engasjert i samtalen.

3.10 Refleksjoner knyttet til kvalitet

I alle forskningsprosjekt er det sentralt å diskutere prosjektets reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og med validitet menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. I dette prosjektet er som nevnt formålet å finne ut hvordan gode rektorer jobber.

I kvalitativ forskning er de kvantitative kravene til reliabilitet og validitet problematiske siden møte mellom forsker og informant alltid er en unik tidsbestemt situasjon. I stedet for å snakke om reliabilitet har kvalitative forskere en tendens til å erstatte begrepet med pålitelighet (Postholm, 2010). Reliabiliteten handler om hvor godt analysen forsvare fortolkninger. Kvale (2006) sier at reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. For å sikre god reliabilitet i prosjektet var det viktig at jeg ikke stilte for ledende spørsmål. Jeg avsluttet alle intervjuene med å spørre om det var noe de ønsket å si til slutt. Om det var noe som informantene opplevde som viktig, og som rektorene ønsket å si før vi avsluttet intervjuet. Da oppsummerte rektorene det de syntes var viktigst i forhold til å lykkes. Dette var med på å sikre kvalitet på forskningen, slik at ikke viktig informasjon ble utelatt.

Validitet dreier seg om metoden undersøker det den etter intensjonen skal (Postholm, 2010). Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. For å sikre dette har jeg beskrevet analyseprosessen detaljert og lagt ved en skisse som illustrerer det jeg har gjort (Vedlegg 5).

3.11 Min forskerrolle

Min forskerrolle er preget av mine tidligere erfaringer. Jeg har selv syv års erfaring som leder med personalansvar, og kunne derfor relatere til lederens perspektiv. De siste fem årene har jeg jobbet som lærer i den videregående skolen, noe som har gitt meg kjennskap til skolehverdagen og forventningene personalet har til øverste leder. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm 2010, Kvale 2006). Dersom jeg skal kunne forstå ledernes situasjon slik de opplever den, er det viktig å kunne begripe eller innta deres perspektiv (Postholm 2010). En forutsetning for en god kvalitativ analyse er at jeg som forsker utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om min rolle i forhold til forskningsfeltet og til rektorene som skal være informanter (Østerud 2004). Fordelene med at jeg har god kjennskap til lederrollen, er at jeg forstår ledernes utfordringer med å prioritere tiden riktig. At man for eksempel har en plan, men så skjer det ting i personalgruppen eller med elevene som må løses umiddelbart. Eller at man tar noen feile valg. Jeg tror at jeg med kroppsspråket mitt, gjennom anerkjennende blikk og smil, kommuniserte forståelse for det de snakket om. Utfordringen var at jeg kunne bli veldig engasjert, og få lyst til å fortelle om egne erfaringer eller komme med råd til ting de opplevde som vanskelig. Derfor måtte jeg konsentrere meg om å lytte fordomsfritt, og være åpen for deres tanker. Jeg var ute etter å få svar på hvordan rektorene jobbet.

Fordelen med at jeg har kjennskap til feltet var at jeg kunne sammenligne opplevelser rektorene snakket om med det jeg selv har opplevd på skolene jeg har jobbet på. Når for eksempel Richard på skole C snakket om sitt utviklingsprosjekt, så har vi hatt tilsvarende utviklingsprosjekt på skolen jeg jobber på. Derfor måtte jeg hele tiden, både i intervju situasjonen og i arbeidet med å analysen, være bevisst på min egen forforståelse, og være åpen for informantenes fortellinger. I hele prosessen med å samle inn og analysere materialet hadde jeg fokus på å være nysgjerrig på informantenes fortellinger og erfaringer, og tilstrebe å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg har hatt fokus på

det Nils Gilje og Harald Grimen sier om forforståelse i sin bok om Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. ”Når det gjelder en aktørs forforståelse, kan det være viktig å merke seg tre ting; taus kunnskap, at forforståelsen er holistisk og reviderbar ”(Gilje og Grimen, 2004 s. 151). Med taus kunnskap menes at en tar noe for gitt uten at det har blitt formulert. Dette kan virke styrende på våre fortolkninger uten at vi er klar over det. At forforståelsen er holistisk vil si at ting bygger på hverandre og henger sammen, slik at det fremstår forståelig. At forforståelsen er reviderbar betyr at den kan forandres i møte med verden og nye erfaringer.

Kapittel 4

Funn

Etter å ha systematisert teksten fra intervjuene med rektorene delte jeg funnene inn i 12 kategorier. Noe av teksten passet i flere kategorier. For eksempel når rektorene forteller om det å være tilgjengelig. Da handler det kanskje like mye om prioritering av tid. Noen av funnene kunne derfor både stått i kategorien tilgjengelighet, og i kategorien tid. Da rektorene snakket om medvirkning syntes jeg noen av uttalelsene passet under kategorien empati, fordi de viste stor forståelse for sine ansatte. De 12 kategoriene delte jeg deretter inn i tre hovedkategorier.

Disse tre hovedkategoriene er:

1) Leders verdier og visjoner:

- a. Motivasjon for jobben
- b. Empati
- c. Medvirkning
- d. Tilgjengelighet
- e. Kultur

2) Samarbeid og tilhørighet:

- a. Formelt samarbeid
- b. Trivsel
- c. Organisering
- d. Tid

3) Lærende skole:

- a. Pedagogisk utviklingsarbeid
- b. Veiledning og støtte

c. Eksperimentering

4.1 Leders verdier og visjoner

Jeg tenker at en leders verdier eller visjoner sier noe om hvilket syn lederne har på ledelse. Alle lederne virker som de har «bottom up» filosofi. Rektorene er grunnleggende opptatt av medvirkning, de viser stor grad av empati for de ansatte og elevene, og de har et bevisst forhold til hvor tilgjengelig de ønsker å være. Disse verdiene til rektorene gjenspeiler også den kulturen rektorene ønsker å skape på skolen.

4.1.1 Motivasjon for jobben

Motivasjonen for å bli rektor var først og fremst at de ønsket å videreutvikle skolen. De hadde alle vært lærere, noen hadde etter hvert blitt fagledere, avdelingsledere og assisterende rektor. En gikk rett fra lærer til rektor. Alle var først og fremst opptatt av elevenes læring, og mente at de hadde noe å bidra med som rektor. To av informantene søkte jobben av eget ønske, mens to ble oppfordret av kollegaene til å søke jobben som rektor.

På spørsmål om hva rektorene liker best, så svarer de variasjon og det å skape noe sammen med medarbeiderne. En av informantene beskriver at en arbeidsdag kan handle om alt fra å strø salt på parkeringsplassen når det er is ute, til tunge beslutninger og trekker frem det store spennet i jobben som mest spennende. En annen liker best å videreutvikle skolen ved å oppgradere byggene, og utvikle det fysiske og psykiske arbeidsmiljøet.

Alle lederne forteller at det mest utfordrende med jobben er de vanskelige personalsakene. Det å nøste opp i hvem som har rett eller feil i personalkonflikter. De gir gjerne eksempler på ting som har vært vanskelig, men erfarer også at det nytter å ta tak i problemene. To av informantene trekker frem viktigheten av å være tett på, sånn at ikke ting får mulighet til å utvikle seg.

Rektorene nevner også utfordringer i forhold til økonomi, og det å rekruttere rette folk i stillingene. Noen ganger får de ikke velge selv grunnet overtallighet i fylkeskommunen, og en av informantene forteller om da han ansatte feil person. Det løste han ved å være tett på, ha gjentatte samtaler med læreren, og være ærlig på at personen ikke passet til å være lærer. Alle rektorene viser gjennom samtalene at de er flinke til å ta tak i ting som ikke fungerer. En av informantene har sagt opp flere ansatte, og begrunner dette med at konsekvensen er større for elevene som kan få fremtiden ødelagt ved å ha feil lærer, enn for læreren som må finne seg ny jobb.

Per – rektor skole B:

Tenk hvor ødeleggende det er for en generasjon elever å ha feil lærer. Som kanskje skal ha den læreren ca 20 timer i uken. Det kan ødelegge hele fremtiden til eleven. Det er mye større konsekvenser for en bråte elever i mangfoldige år, enn for den læreren som må finne en ny jobb.

4.1.2 Empati

Informantene har stor kunnskap og forståelse for det som rører seg på skolen. Rektorene viser stor grad av empati overfor de ansatte og elever, og justerer kursen hvis de tenker det er best for skolen. Alle rektorene ønsker å bruke mest tid på utviklingsarbeid, men gir ulik begrunnelse for hvorfor de ikke har prioritert det så høyt som de ønsket. To av rektorene begrunner dette med at det har vært ting i personalgruppen som har gjort at de har valgt å redusere farten på utviklingsprosjektene. En fortalte at hun opplevde sorg i personalgruppen etter at de hadde «mistet» noen kollegaer pga omstilling, og at ledergruppen forstod at de måtte justere ned visjonene, vise omsorg og gi de ansatte tid til å sørge. En annen informant viste stor forståelse for de ansattes bakgrunn og personlighet da han fortalte om personalgruppen. Spesielt siden skolen både har yrkesfag og studiespesialiserende. Noen av lærerne har jobbet i bedrift i mange år, mens andre er akademikere. Det er også stor variasjon i personlighet i personalgruppen. Noen er pådrivere og liker godt endringer, mens andre vil ha det slik som de pleier å ha det. Derfor mente noen av rektorene at det var viktig å bruke ekstra tid på å selge inn nye utviklingsprosjekt til de som er skeptiske til endringer.

En av lederne fortalte at de bruker mye tid på å diskutere hvordan ting kan oppleves for de ansatte. Det kan kanskje virke som små ting, men likevel viktig for de ansatte.

Aurora – rektor skole D:

Vi bytter på hvilket bygg vi har personalmøte i. Det er viktig at det oppleves rettferdig for personalet. Det er sånne små ting vi bruker tid på å diskutere i ledergruppen, det er viktigere enn hva vi tror.

En informant fortalte at han prøvde å anstrenge seg for gi oppmerksomhet til alle ansatte. Noen tok stadig vekk kontakt med han, mens andre tok aldri kontakt. Han prøvde bevisst å fordele tiden sin, og tok kontakt med dem som ikke oppsøkte han.

4.1.3 Medvirkning

Alle lederne som ble intervjuet virker veldig lydhør for de ansatte og har en grunnleggende tanke om at det er lærerne som vet best hvor skoen trykker.

Ole – rektor skole A:

Nå fikk jeg akkurat en e-post om en søknad vi har utarbeidet her på skolen, om alternative eksamensformer. Søknaden skal behandles i medbestemmelsesmøte før man sender det videre inn til Udir. Dette er et typisk utviklingsprosjekt her på skolen. Det er en kombinasjon av tanker og ideer fra lærere, medarbeidere og ledelse.

Når rektorene skal implementere nye ting som kommer fra fylkeskommunen eller utdanningsdirektoratet så tar de hensyn til personalet. Lederne lot de ansatte være med i prosjektgrupper hvor de fikk påvirke innhold og retning. Informantene virket veldig åpne for nye ting og brukte elevundersøkelsen og lærernes innspill som viktige styringsredskaper. En rektor fortalte om et utviklingsprosjekt som var lederstyrt, men drøftet med tillitsvalgte og elevråd på forhånd. Personalet var med å planlegge gjennomføringen av prosjektet og fikk komme med forslag til mål og tiltak.

Aurora – rektor skole D:

Når vi har jobbet med skolens utviklingsplan, så bruker vi samme type tankegang. At lærerne er med å jobbe i tverrfaglige grupper. De får være med å komme med forslag til mål og tiltak, og er med å styre retningen. De vet hvor skoen trykker ute på avdelingene.

Flere av informantene nevner at lærerne må ha frihet til å drive undervisningen som de vil, og ikke bli overstyrt. En forteller at hver avdeling utformer sin pedagogiske plattform. Han begrunner det med at de ulike linjene har egne ting de må ta hensyn til. For eksempel at de på Anleggsteknikk har en annen pedagogisk plattform enn de på Service og Samferdsel.

4.1.4 Tilgjengelighet

Rektorene har et bevisst forhold til tilgjengelighet. Tre av informantene har skolen fordelt på flere skolebygg. For å være mest mulig tilgjengelig, tar de tar med seg matpakken og spiser lunsj på de forskjellige byggene. De ser verdien av den uformelle praten, og er opptatt av å være synlige på skolen.

Aurora – rektor skole D:

Det er litt krevende å være synlig i organisasjonen når vi er lokalisert på ulike steder. Derfor passer jeg på å stikke innom, gjerne uanmeldt. Jeg er opptatt av å være synlig. Gå på personalrommet, spise lunsj, ta en tur i gangen. Det må du bare være litt bevisst på som leder. Du må bare komme deg ut av kontoret. Det er så lett å bli fanget av hverdagen inne i pc en. Det detter hele tiden inn e-poster.

Når rektorene forteller om deres syn på tilgjengelighet, så handler det ikke bare om å gå fysisk rundt å snakke med elever og lærere. De snakker også om å svare på e-poster og henvendelser som kommer, ha åpen dør til kontoret og å være tilgjengelig på møter og i utviklingsprosjekt. To av informantene trekker frem at ved å være tett på de ansatte, så forstår de bedre det som skjer og kan være i forkant før ting låser seg. De er opptatt av at de ansatte ikke skal bruke tid på å engste seg, eller være i konflikt med hverandre, men at ved at ting ordnes opp i underveis så har man bedre tid til å gjøre det man skal.

Richard – rektor skole C:

Det er viktig å være tett på, få en feeling på hva som rører seg, og være i forkant før ting låser seg. Har man ro i huset, og folk bruker minimalt med tid på maktkamper, så har man bedre tid til å gjøre det man skal.

4.1.5 Kultur

Når informantene svarte på hvilke visjoner de hadde, så handlet noen av svarene om hvilken kultur de ønsket å skape på skolen. En fortalte at han ønsket at skolen skulle være et godt sted å være, både for elevene og de ansatte. Han ønsket at det skulle være trygt og god stemning på skolen. De hadde utviklet ritualer og tradisjoner, og brukte bevisst lek og humor. Skolen som nettopp hadde vært igjennom en sammenslåing, var i skrivende stund i startfasen med å lage nye tradisjoner. Elevene er tatt med på råd for å definere hvordan de skal ha det hos seg.

Aurora – rektor skole D:

Vi snakket om det før jul, hvor mye skal vi være sosiale med alle elevene sammen. Noen ville at vi skulle samles alle i gymsalen før jul. Noen ildsjeler som gikk foran. Hvis dere har lyst til å ta tak i det, så er det flott. Så da gjorde vi det. Og jeg tror det ble bra.

Så har vi planlagt å ha en idrettsdag eller aktivitetsdag eller noe sammen med elevene på slutten av året. For eksempel grille eller noe. Lærerne og personalet har planer om å ha en felles ettermiddag etter påske. Bli litt kjent.

En annen informant fortalte om at hvis man ikke er tett på, kan det lett skje en ukultur. De ulike avdelingene kan bli for opptatt av seg selv. Da synes lederen det er viktig å gripe inn og sørge for at alle tenker på skolen som helhet og at man deler på ressursene.

Per – skole B:

På skolen har vi så mange forskjellige kulturer. Hvis man ikke følger med i kulturene kan det utvikle seg en ukultur. Det var det her for noen år siden. Man sa gjerne «dette er mitt», men det er ikke mitt men «det er vårt». Det må være struktur på det, og noen må være ansvarlig, men vi må kunne låne av hverandre. Er bussen ledig, så skal man kunne låne den.

En annen informant var veldig opptatt av dette med åpenhet, inkludering og dialog. Han mente at den kulturen allerede fantes på skolen da han begynte som rektor, derfor passet det han godt å begynne der.

Lederne virket veldig bevisst på at de ansatte var ulike. De kommer fra ulike kulturer og er formet av tidligere erfaringer.

4.2 Samarbeid og tilhørighet

Et sentralt funn i undersøkelsen er at rektorene er opptatt av trivsel. Gjennom formelt og uformelt samarbeid tilrettelegger de for at alle skal ha det bra og føle tilhørighet til skolen. Jeg har kalt denne kategorien samarbeid og tilhørighet. Her har jeg også tatt med organisering og tid. Under kategorien organisering kommer det frem hva rektorene har gjort for å tilrettelegge for samarbeid. Under kategorien tid kommer det frem hvordan informantene prioriterer tiden sin.

4.2.1 Formelt samarbeid

Alle rektorene har timeplanfestet felles møtetid minst en gang i uken. I tillegg har avdelingene ukentlige møter. Flere av informantene bruker felles møtetid til å dele de ansatte inn i grupper, slik at de kan samarbeide om ulike problemstillinger. De synes de får mer ut av møtetiden hvis de ansatte er aktive og får dele tanker og erfaringer. Rektorene forteller både om internt samarbeid mellom kollega og om samarbeid med elevene.

Ole – rektor skole A:

I år har vi opprettet et eget fora hvor en i ledelsen har møter en gang i måneden med de ulike koordinatorene. Annenhver torsdag arrangerer de lunsj. Da tilbyr de små kurs, informasjon og deler erfaringer med de andre lærerne. Hun som leder møtet med koordinatorene er fagleder med ekstra ansvar for utviklingsarbeid. Hun følger med på ting både i Norge og internasjonalt, og ser om det er noe som kan prøves ut her.

To forteller om samarbeid mellom avdelingene. For eksempel at elevene på byggfag bygger hageskur, mens de på anlegg leverer hageskurene til kundene. Informantene nevner også viktigheten av et godt samarbeid med næringsliv og lokalmiljøet.

Per – rektor skole B:

Vi har et godt samarbeid med næringslivet. Blant annet på anlegg, bygg og elektro. Alle elevene våre får utplassering. Mange får lærlingeplass direkte etterpå.

En informant trekker frem at det kan være ensomt å være rektor, og at det derfor er ekstra viktig å ha et godt samarbeid med sjefen sin på fylket. Hun synes også det er viktig å samarbeide med rektorene på andre skoler, og mener de har mye å lære av hverandre.

4.2.2 Trivsel

Alle rektorene er opptatt av trivsel på arbeidsplassen. De har faste sosiale arrangement for de ansatte som blåturer, høstfest og julebord. Noen skoler har etablert sosialkomiteer som sørger for at det blir jevnlig fellesaktiviteter som yoga eller turer på fjellet. Informantene forteller også om sosiale ting på jobben. For eksempel er en rektor opptatt av å ha litt konkurranser, både for elever og lærere.

Richard – rektor skole C:

Hver måned kårer vi månedens ryddigste klasserom. Det er renholderne som noterer og kårer hvem som vinner. Så blir det pizza til hele klassen. Av en eller annen grunn har dette blitt veldig populært. Så det er bra ryddig her.

En annen bruker fellesmøtene som en anledning til å skape trivsel.

Aurora – rektor skole D:

Det å møtes de der onsdags ettermiddagene, at alle møtes. Og at vi har kaffe, setter frem litt frukt eller noe å spise, sånn at de opplever litt husvarme når de kommer inn. Få tømt hode litt, treffe

kollega som man ikke har sett på en stund. Det er kanskje dette vi har vektlagt mer enn den store festen.

En av rektorene forteller om quiz i kantinen med elevene. Flere av rektorene har egne opplegg med elevene i vg 1, og snakker med dem om hva som skal til for at de skal trives på skolen. De mener at ved å trives, så vil elevene få mer utbytte av skolen.

Richard – rektor skole C:

Min visjon er det at jeg som leder og de som jobber her skal skape en stemning på denne skolen, sånn at de som går her får noen flotte år. Det handler om hvordan vi møter folk, behandler folk og bygger relasjoner. Det skal ikke være sånn at lærerne bare går inn og har faget sitt også går de ut igjen. De må engasjere seg.

4.2.3 Organisering

Rektorene organiserer arbeidet på ulikt vis for å klare å få til et godt samarbeid på skolen. Alle nevner at det er en utfordring å finne tid til samarbeid, og at det må timeplanfestes hvis det skal gå. Hvis lærerne skal samarbeide på tvers av avdelingene, er lederne opptatt av å dele dem inn i grupper. To av rektorene trekker frem viktigheten av å ha riktig gruppesammensetning når de deler inn gruppene. I tillegg til å samarbeide fysisk, trekker en av rektorene frem at de deler dokumenter på et felles dataområde, slik at lærerne kan lese dokumentene til hverandre og gi kommentarer og innspill. På den måten kan man også høre stemmene til dem som ikke snakker så mye på møtene.

En av informantene forteller om noen grep de har gjort med timeplan-organiseringen på yrkesfag. Elevene følger programfag og fellesfag i tre uker, så er de utplassert i bedrift hver fjerde uke.

Aurora – rektor skole D:

Fellesfaglærerne på yrkesfag har god tid til å planlegge hver 4. uke, når elevene er utplassert i praksis. Programfaglærerne har litt mindre undervisningstimer i de tre ukene elevene er på skolen, så da har de litt bedre tid til å samarbeide.

4.2.4 Tid

På spørsmål om hva rektorene bruker mest tid på av administrative oppgaver, tilrettelegge for samarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid, så svarer alle at de bruker mest tid på administrative oppgaver. Alle gir uttrykk for at de ønsker å bruke mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid.

Informantene prioriterer å gå rundt å snakke med folk og være tilgjengelige. De er spesielt opptatt av å være tilgjengelig for avdelingslederne sine.

Aurora – rektor skole D:

I hverdagen så er det hektisk, men jeg prøver å prioritere hvordan jeg bruker tiden. Som rektor leder man gjennom andre. Det er jo avdelingslederne som gjør den viktigste jobben ute på arenaen hver eneste dag. Det er viktig å følge de tett opp. At de tør å være tett nok på, sånn at de ikke bare blir sånn som fikser og organiserer, men at de blir pedagogiske ledere.

4.3 Lærende skole

Skolene er lærende organisasjoner, og må hele tiden utvikle seg. Den tredje hovedkategorien har jeg derfor kalt lærende skole. Her har jeg samlet det informantene har sagt om pedagogisk utviklingsarbeid, hva som er spesielt for elevenes læring, hva de gjør for å øke lærernes læring, eksperimentering og veiledning og støtte.

4.3.1 Pedagogisk utviklingsarbeid

Alle skolene holder på med pedagogisk utviklingsarbeid. Men mesteparten av utviklingsarbeidet kommer etter initiativ fra skolene selv. Jeg har valgt å dele pedagogisk utviklingsarbeid inn i to deler. Den ene handler om utviklingsarbeid som er direkte knyttet mot elevenes læring, mens den andre dele retter seg mot lærernes læring.

4.3.1.1 Elevenes læring

Rektorene er mest opptatt av elevenes læring og at de får en fremtidsrettet jobb eller utdanning. To av rektorene har egne opplegg med elevene ved skolestart, hvor de snakker om læring, motivasjon og trivsel. De spør elevene om hva de blir motivert av og om hva de trenger for å trives på skolen.

En av informantene fortalte at de hadde jobbet aktivt med å redusere fraværet til elevene, og hadde halvert fraværet fra i fjor. Rektoren har timeplanfestet klassens time en time i uken hvor kontaktlærer og klassen kan ta opp ting. Klassemiljø, fravær og kontaktlærer kan formidle saker som kommer fra ledelsen. Tillitsvalgt i klassen får delta på klasselærerråd, og elevrådet har lunsjmøter med ledelsen.

Per – rektor skole B:

Vi setter fokus på få ting. Sprer ikke ut med mye budskap, men konsentrerer oss om få ting. Når ting begynner å funke, så kan vi ta nye ting.

En av rektorene fortalte om et 3-årig utviklingsprosjekt med fokus på klasseledelse. Elevene og lærerne synes det var for mye uro i timene, og de skåret dårlig på elevundersøkelsen. Derfor bestemte de seg for å sette i gang prosjektet. Første året var det fokus på struktur og regler. Elevråd og lærere samarbeidet om utviklingsprosjektet.

Aurora – rektor skole D:

Dette at vi har fått tydelig struktur og regler ligger i bunn, og har blitt innarbeidet. Og vi skårer bedre på arbeidsro på elevundersøkelsen. Men ennå er det ting vi kan bli bedre på. Man kan ikke bare slippe opp, men må holde fokus hele tiden.

En rektor fortalte at de hadde utviklingsarbeid som tema på planleggingsdagene. Nå har de fokus på motivasjon.

Richard – rektor skole C:

Elevundersøkelsen skåret litt lavt på motivasjon, spesielt på studiespesialiserende. Så etter noen idedugnader om hva vi kan gjøre for å få motivasjonen opp, har vi startet opp et nytt prosjekt.

4.3.1.2 Lærernes læring

Flere av informantene fortalte at de hadde en utviklingsplan på skolen. På planleggingsdagene inviterer de gjerne inn foredragsholdere. En skole hadde inne Jan Spurkeland som snakket om relasjonsledelse og forholdet mellom elev og lærer, og det å være tett på. Noen av informantene har lagt opp til erfaringsutveksling på fellesmøtene. Da bytter lærerne på å fortelle fra undervisningen sin, om de har prøvd ut nye undervisningsmetoder, hvordan de gjennomførte, hva resultatet ble osv. En av informantene trekker frem at det er viktig å dele erfaringer som ikke har vært gode også. Ting de synes er vanskelig.

Aurora – rektor skole D:

Vi må få til de gode arenaene der vi kan lære av hverandre. Det er der vi vil. Vise de gode eksemplene og dele i kollegiet hvordan de driver vurdering for eksempel på byggfag. Kanskje man kan lære noe av det i matematikkundervisningen? Det hjelper at det er noen som tør å gå foran med gode eksempler og som tør å snakke høyt om det. Jeg er også opptatt av at man skal fortelle hva man synes er vanskelig, og hva som går bra.

En av rektorene forteller at for at utviklingsprosjektet skal være vellykket, så er det viktig å få med seg hele personalet. Bruke god tid på å varme opp og det la det modnes i kollegiet. Aktivere dem, presentere det i Amu og på avdelingsmøtene. Sette i gang gruppearbeid, både innad i avdelinger og på tvers av avdelingene. Lage noen stikkord om hva gruppene skal ha fokus på, dele dokumentene slik at alle kan se hverandres dokumenter og ha samlinger med hele personalet.

Flere av informantene deltar på et skoleutviklingsprosjekt som heter Vurdering for læring. Dette er et nettbasert kurs fra Høyskolen på Lillehammer, som fokuserer på ulike vurderingsformer som fremmer læring for elevene. En av rektorene fortalte at de hadde valgt en lett versjon av kurset, slik at flest mulig skulle henge med. De valgte en

muntlig variant, hvor personalet ble delt inn i grupper, og diskuterte ulike problemstillinger. De så også filmer med gode eksempler fra andre skoler.

Richard – rektor skole C:

Nå har vi greid å beholde positivitet rundt et utviklingsprosjekt. Jeg vil si det har vært en suksess. Det er av og til ikke så mye som skal til. Bryte de vanlige mønstrene. Det krever ikke så mye av folk. Stiller man et spørsmål, vil noen tenke mye på det. Andre skriver ned spørsmålet om sin egen praksis. Kanskje de ikke sier noe, men de tenker kanskje på det, og kanskje de endrer praksis eller justerer kursen.

4.3.2 Eksperimentering

Det skolene har prøvd ut av nye ting, har jeg lagt under kategorien eksperimentering. En skole bruker aktivt spill i undervisningen. Noen lærere var initiativtakere, og har prøvd dette ut sammen med elevene.

Ole – rektor skole A:

Spill i undervisningen er et utviklingsprosjekt med utgangspunkt i noen lærere som ønsket å prøve det ut. Alt vi gjør handler om at læringsutbytte skal bli bedre og at flere skal fullføre. Spill gir variasjon, og gjør at folk blir mer interessert.

En skole valgte å gjøre noe helt nytt da de hadde utviklingsprosjekt. De brukte et annet møterom enn de pleide, ommøblerte rommet og satt opp kafébord. I tillegg til kaffe og sjokolade, hadde de konkurranser og uttrekkspremier. Dette ble så populært at ansatte begynte å spørre etter utviklingsprosjektet hvis det gikk for lang tid mellom samlingene.

En skole har kjøpt inn egne bikuber som brukes i tilrettelagtklassene. To lærere er utdannet som birøktere, så skolen produserer egen honning. Tilrettelagt-klassen er inne og fyller i glass, og bikubene brukes også i realfag. Elevene driver med simulering og modellering, og ser på hvor fort veksten er i bikuben, og bruker dette i ulike sammenhenger.

Skolen har også bygget et skaperrom. Det går ut på å gjøre ting mer konkret og at elevene skal få bruke sine kreative evner. De har kjøpt inn symaskiner og forskjellig

utstyr for å gjøre ting mer konkret som for eksempel kuber. Her kan elevene bygge ting, ta mål og konstruere det i et program og skrive det ut i 3D printer. Dette var et ønske fra lærerne for å få variasjon i undervisningen.

4.3.3 Veiledning og støtte

Når rektorene forteller om utviklingsprosjektene, virker det som ledelsen er flinke å gi lærerne støtte. De hjelper til med å utforme prosjektsøknader, de gir ekstra ressurser til lærere som er med i prosjektene og de tar kontakt med samarbeidspartnere. Skolen som hadde startet et 3-årig prosjekt i klasseledelse, hadde fokus på kollegabasert veiledning det andre året. Lærere gikk sammen og observerte hverandres undervisning. Det var ikke nødvendigvis samme fag, det kunne være på tvers av ulike fag. En norsklærer kunne gjerne bli med en lærer på helse. Skolen brukte opplegget til Utdanningsdirektoratet (klasseledelse/udir.no).

Aurora – rektor skole D:

Når vi brukte tid på den prosessen så synes lærerne det var helt greit. Det var ikke noe skummelt. Vi kjøpte inn en del nettbrett, sånn at lærerne kunne ta opptak av seg selv i klasserommet og gjøre en egen vurdering først. Lærerne selv fikk bestemme hva de ville ha hjelp til, og kunne si til kollegaen hva de ville at de skulle se etter.

Selv om dette med veiledning var et av spørsmålene på intervjuguiden, fikk jeg lite informasjon fra de andre informantene om hva de gjør i forhold til veiledning. Det virket ikke som de har satt veiledning i system, med unntak av den skolen som hadde kollegaveiledning som utviklingsprosjekt. En av rektorene påpekte derimot at det ikke virket som lærerne hadde tradisjon for å spørre om hjelp. Selv har han lang arbeidserfaring fra helse og sosial.

Richard – rektor skole C:

Helse og sosial har en helt annen tradisjon. Hvis noe er krevende så spør man om hjelp. Man får veiledning. Men mange lærere gjør ikke det. Det kan fort bli veldig ensomt. Det er viktig at lærerne ikke har for høye skuldre. Det skal være plass til at folk kan gjøre feil.

Kapittel 5

Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte det jeg fant ut i undersøkelsen, og knytte det opp mot litteratur, forskning og teori. Med utgangspunkt i resultatene av analysen som ble presentert i forrige kapittel, vil jeg nå gå grundigere inn på og drøfte følgende fem hovedelementer:

- 1) tilgjengelige ledere
- 2) kultur
- 3) medvirkning
- 4) samhandling
- 5) trivsel

5.1 Tilgjengelige ledere

Et hovedfunn i undersøkelsen var at lederne prioriterte å være synlige og tilgjengelige. I dette underkapittelet vil jeg drøfte betydningen av det å være tilgjengelig og hva tilgjengelighet har å si for lederens troverdighet i organisasjonen, lederenes empati og relasjoner, samt ulike utfordringer ledere kan møte når de er svært tilgjengelige.

5.1.1 Troverdighet

Det å være synlig på skolen, er med på å gi rektor troverdighet i læringsmiljøet. Men det er ikke tilstrekkelig at rektor bare går rundt og er synlig. Som Helstad (2011) påpeker i

det følgende sitat, må rektor vise oppriktig interesse for de ansatte, og ta del i det som skjer på skolen. «Det er den oppfattelsen lærerne har av at rektor kjenner til og forstår hverdagen deres som er avgjørende for produktiv skoleutvikling, ikke nødvendigvis om rektor faktisk er tilstede i alle sammenhenger.» (Helstad m.fl, 2011 s. 225). Derfor kan det være lurt å tenke som Aurora på skole D. Hun deltar aktivt i lærernes gruppearbeid hvis hun ser det er behov for det og hun deler sine erfaringer fra tiden som lærer og er åpen på ting hun syntes var vanskelig. Ved å gjøre dette viser Aurora at hun har innsikt i, og forstår, lærernes hverdag.

5.1.2 Empati

Forskning viser at emosjonell intelligens utgjør 90 prosent av årsaken til at ledere utmerker seg (Golemann 1999 referert i Spurkeland 2012). Ett av funnene i undersøkelsen, var at lederne viser stor grad av empati for sine ansatte (jf. Kapittel 2, punkt 2.2.3). Dette henger kanskje sammen med at lederne er så tilgjengelige og tett på dem de skal lede. Det kan være lettere å oppfatte signaler, og forstå ting som skjer når de er i miljøet. Som da de ansatte på skole D gikk inn i en sorgprosess fordi de mistet gode kollegaer under omstillingen. Ledelsen oppfattet situasjonen, satte ned tempoet på planene sine og lot de ansatte få tid til å sørge.

Et annet eksempel er da rektoren på skole C gjorde noen tilpasninger i det nasjonale utviklingsprosjektet, slik at det skulle passe bedre inn på skolen. Han visste at mange av lærerne ville bli frustrert over det digitale opplegget, med innlogging og passord osv. Så han sørget for å at det skulle være så lav terskel som mulig for at alle skulle få være med. Istedenfor at hver og en satt innlogget på sin egen dataskjerm, diskuterte de problemstillingene muntlig i grupper.

En annen rektor fortalte at de brukte veldig mye tid i ledergruppen på ting som kanskje kunne oppfattes som uviktig, men som kunne bety mye for de ansatte. De var opptatt av at de ansatte skulle føle seg verdsatt og bli behandlet rettferdig. Skolen består av ulike bygg, og de var blant annet opptatt av å bytte på hvor de hadde personalmøte.

Bjørndal (2016) viser som nevnt (jf. punkt 2.2.3) at empati består av tre ledd. Du må ha evne og vilje til å forstå, du må være i stand til å formidle at du har forstått og den du vil vise empati må oppfatte deg og måten du snakker på som empatisk. For en leder kan det være utfordrende å vise dette til en medarbeider. Lederen må tross alt ta hensyn til hele personalgruppen. Velger en å vise empati overfor en ansatt, kan dette kanskje gå på bekostning av resten av personalgruppen. Et eksempel på dette var da rektor på skole B fortalte om en ansatt som nærmet seg pensjonsalder. Hun virket misfornøyd og lei, og lagde dårlig stemning både i personalgruppen og blant elevene. Rektor måtte stadig innkalle henne til samtale, fordi hun hadde gått over streken. En dag omtalte hun en kollega såpass ufint at rektor bestemte seg for at nok var nok. Skolen kunne ikke vente lengre på at hun skulle få full uttelling på pensjonen sin. Av hensyn til elever og resten av personalgruppen ba rektoren henne å slutte i jobben umiddelbart. Dette er også en måte å vise empati på. Han viste empati overfor dem som til stadighet ble utsatt for ufine kommentarer og misnøye. Kanskje han også viste empati overfor henne, ved at han tok avgjørelsen for henne, og muligens sparte henne for flere konflikter, tøffe samtaler og ubehag.

5.1.3 Relasjoner

En annen fordel ved å aktivt gå ut og være tilgjengelig for de ansatte, er at man blir bedre kjent med hverandre. Ved å være tilgjengelig er det større mulighet for å etablere gode relasjoner med de ansatte. Flere av rektorene fortalte at de brukte mest mulig tid ute blant det ansatte. Aurora og Per har personalgruppen sin fordelt over flere skolebygg, og tok med seg matpakken og besøkte de ulike lunsjstedene. Når en er tett på kollegaene blir en bedre kjent, og kan gjøre positive erfaringer sammen slik at man kan stole på hverandre. Jan Spurkeland (2013) sier at tillitt, trygghet og trivsel er viktige fundamentet i en relasjon. Han viser til dette i følgende sitat, og sier at en må se etter hvor flink personen er på relasjoner, når den leter etter den gode lederen; «I jakten på den gode lederen må en se etter de gode relasjonene som denne lederen befinner seg i sentrum av. Tillit, trygghet og trivsel er viktige fundamentet i en slik relasjon.» (Spurkeland, 2013 s. 187).

Forskning viser at det er sammenheng mellom relasjoner og læringsutbytte (Eide, 2015) jf. punkt 2.2.2. Ved å prioritere å skape gode relasjoner med de ansatte, vil resultatene

indirekte ha positiv betydning for elevenes læring. Spurkeland (2013) viser til at relasjonen mellom leder og medarbeider avgjørende faktor for hvor produktiv medarbeideren er.

5.1.4 utfordringer

At lederen er tilgjengelig har mange fordeler. Men det kan kanskje også oppleves litt utfordrende for de ansatte hvis lederen alltid er tilgjengelig. En av rektorene jeg intervjuet fortalte at hun alltid svarte på mail eller sms fordi hun mente det var lettere for begge parter å få svar med det samme, fremfor å gå rundt å undre seg på hva svaret ble. I noen situasjoner kan dette være veldig bra, men dersom lederen svarer på mail uansett om det er i arbeidstiden eller om kvelden, så kan kanskje den ansatte føle på presset om å alltid skulle være tilgjengelig selv. Dersom lederen er flink til å verne om fritiden sin, så kan det kanskje være lettere for den ansatte å gjøre det sammen. Man kan være trygg på at lederen forventer at man tar fri når man har fri, og at ting kan vente. En annen utfordring med at lederen er tett på dem man skal lede, er at man kanskje mister den distansen man trenger, for å holde hodet klart. For å unngå dette, kan rektoren rådføre seg med sin sjef og sine støttespillere på opplæringskontoret og sine kollegaer som er rektor på andre skoler.

5.2 Kultur

Ledere som er tilgjengelige og har tett kontakt med lærerne og aktiviteten på skolen, kjenner også skolens kultur. Når lederne kjenner skolens kultur kan de endre svakheter og styrke de gode elementene i kulturen. I dette avsnittet vil jeg drøfte betydningen av å kjenne skolens kultur, at ledere og lærere bruker tid sammen og at lederne er gode kulturbærere.

5.2.1 Betydningen av å kjenne skolens kultur

I følge Lægdene (2000) mener skoleforskeren Andy Hargreaves at «lærerkulturen har størst pedagogisk betydning for elevenes læring» (Lægdene m.fl, 2000, s. 9). Han begrunner skolekulturens betydning med at kulturen inneholder og formidler verdier som vi oppfatter som grunnleggende, og som vi ønsker å realisere og videreføre. Derfor vil den i stor grad være bestemmende for våre handlinger. Er det en kultur for at man deler undervisningsopplegg, og snakker om det som er vanskelig? Eller er det en kultur for at man løser oppgavene selv, uten innblanding av kollega eller ledelse? (Lægdene m.fl, 2000). I følge skoleforsker Gunnar Berg (Berg, 1995 i Lægdene, 2000) er det å bli kjent med skolekulturen, som å skaffe seg nøkkelen til skolens utvikling. Dette stemmer godt med det Richard fra skole C fortalte om hvordan han jobbet for å tilpasse det nasjonale utviklingsprosjektet til den lokale kulturen på skolen. Richard satt ned en ressursgruppe bestående av lærere og noen fra ledelsen, og denne gruppen silte ut spørsmål og oppgaver som de mente var mest aktuell for skolen. Lærerne ble så delt inn i grupper, og skolen la opp til en muntlig variant av opplegget. Ressursgruppen brukte tid på å lage et opplegg som matchet skolens kultur. Ved å tilpasse utviklingsprosjektet til skolens kultur, fikk Richard de andre ansatte på skolen med på et opplegg som veldig mange skoler har strevet med å få til. Dette er et godt eksempel på hvordan rektors kunnskap om og respekt for skolens kultur også ble nøkkelen til skolens utvikling.

5.2.2 Bruke tid sammen

Dersom man ønsker å endre en kultur, må man kjenne den kulturen som allerede finnes. Jeg tenker det er svært viktig at rektorene bruker tid på å bli kjent med skolens kultur. I følge Alvesson (2013) kan man ikke ta noen snarveier når det gjelder organisasjonskulturen:

“The interest in quick fixes in much management writing and thinking is unhelpful. Instead a well –elaborated framework and a vocabulary in witch core concept-culture, meaning, symbolism – are sorted out are necessary for understanding and for qualified organizational practice by consultants, manager and others.” (Alvesson 2013, s. XX).

Slik jeg tolker Alvesson, så mener han at man må bruke tid for å forstå og for å kunne utvikle gode praksiser. I mange situasjoner kan man effektivisere jobben med å ha gode

strukturer og rammeverk, men det tar tid å bli kjent med symbolene, verdiene og det som ikke blir sagt men som er en del av ”slik gjør vi det hos oss”. Det at Ole, Richard, Per og Aurora brukte så mye tid på de ansatte, gjorde det lettere for dem å forstå skolens kultur.

5.2.3 Gode kulturbærere

Rektorene jeg intervjuet var som nevnt (5.1) opptatt av å ha åpen kontordør. De ville at det skulle være lav terskel for de ansatte å stikke innom kontoret. Noen av rektorene hadde hengt opp møteplanen på døren, slik at alle skulle vite når de var ledig. Rektorene ønsket en kultur preget av åpenhet og tilstedeværelse. Unn Stålsett (Stålsett referert i Lægdene m.fl, 2000, s.41) viser til Schein (1987) som sier «Å være leder, handler om å lede kulturutvikling». Stålsett forteller om en rektor som ønsket å endre en skolekultur med lukkede dører, og åpnet sin kontordør. Hun tenkte at hvis hun ønsket en åpen og aksepterende organisasjon, måtte hun vise den samme åpenhet, være tilgjengelig og lytte fordomsfritt til det som ble formidlet til henne (Lægdene, 2000). En av informantene mine fortalte i intervjuet at da han begynte i jobben, så syntes han at skolekulturen bar preg av sutring og klaging. Rektoren prioriterte derfor å være mye sammen med lærerne, og ønsket bevisst å skape en kultur preget av trivsel og humor. Begge disse eksemplene peker på at ledere er viktige kulturbærere. Det betyr at dersom ledere ønsker en åpen og inkluderende kultur, må de selv være åpen og inkluderende. Dersom ledere ønsker at ansatte skal komme med tanker, ideer eller spørsmål, må lederen være tilgjengelig og vise interesse for de ansatte. Saksvik og Nytrø (2009) påpeker dessuten at ledere som er bærere av positive og konstruktive kulturer, har stor betydning for ansattes velvære og trivsel:

«Positiv lederatferd (som for eksempel god kommunikasjon og organisasjon, hensynsfullhet overfor underordnede) syntes mer betydningsfullt for ansattes velvære enn faktorer som alder, livsstil, sosial støtte og stressende hendelser» (Saksvik og Nytrø, 2009, s. 21).

5.3 Medvirkning

Alle rektorene er opptatt av medvirkning. De forteller at de lytter til de ansatte, og de hjelper dem med å realisere de ulike utviklingsprosjektene ved å sende inn søknader og organiserer det slik at prosjektene kan prøves ut. Videre henter lederne inn aktuelle forelesere til personalsamlinger og er åpen for hva personalgruppen trenger av sosialt og faglig påfyll. I dette underkapittelet er drøftingen organisert under følgende overskrifter: ”betydningen av medvirkning”, ”distribuert ledelse” og ”medvirkning innenfor rammene”.

5.3.1 Betydningen av medvirkning

Spurkeland (2013) er opptatt av at ledere må legge til rette for medarbeiderpåvirkning, bl.a. fordi «Unge mennesker fra vårt moderne demokratiske utdanningssystem forventer medvirkning og involvering i langt større grad enn tidligere generasjoner», (Spurkeland, 2013, s. 11). Det betyr blant annet å gjøre forandringer og omgjøre dårlige beslutninger når gode innspill dukker opp. Ledelsen må takke for ideer og forslag fra ansatte, og synliggjøre og belønne forslagsstillere (Spurkeland 2013). I følge Spurkeland (2013) vil det endelige beviset på medvirkning vises i et resultat som har klare spor av medarbeidernes bidrag. Et eksempel på medvirkning kom frem i intervjuet med Ole som er rektor på skole A. Noen lærere ønsket å teste ut spill i undervisningen. De lærerne som ønsket å prøve dette, fikk begynne i det små også har de med støtte fra ledelsen utviklet undervisningsopplegget videre. Ved å ta utgangspunkt i de ansattes engasjement ble positiv energi satt i spill. Slike eksempler viser hvordan skolen kan utvikles hvis det legges til rette for medvirkning.

5.3.2 Distribuert ledelse

Flere av elementene i rektorenes beskrivelse av hvordan de jobber med medvirkning er parallelle til beskrivelser av distribuert ledelse. Med distribuert ledelse, menes «en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og redskaper (Spillane 2006)». Rektorene jeg intervjuet fortalte at de ikke nødvendigvis har klare planer for hva som skal skje, men at de lager planene sammen med de ansatte. Aurora som er rektor på skole D fortalte for eksempel at hun setter personalet sammen i grupper som skal komme med forslag til skolens utviklingsplan. Hun mener at det er lærerne som vet best hvor «skoen trykker», og at det derfor er viktig at deres stemmer blir hørt. Lærergруппene legger forslagene inn på et felles dataområde slik at alle ansatte kan gå inn og lese hverandres dokument. Dette er eksempel på hvordan lederen ved å delegerer ansvar og la de ansatte få være med å bestemme, så vil oppgavene bli bedre forankret i organisasjonen. Slike prosessert kan også føre til at ledelse og ansatte får mer forståelse for hverandres synspunkter og ståsted.

Et motargument mot distribuert ledelse er at det er en fare for at kontroll, makt og autoritet forsvinner i distribusjonen, men at det nettopp gjennom samtalene posisjoner og privilegier etableres og utfordres (Ottesen og Møller, 2006). Jeg tolker det slik at gjennom dialogen utvikles ny kunnskap, og at kunnskap kan gi makt. Ved å fordele oppgaver, vil man også fordele makten. Blir man ansvarlig for en oppgave, vil man skaffe seg mer kunnskap og få bedre eierfølelse for oppgaven som skal løses.

5.3.3 Medvirkning innenfor rammene

I følge Eide (2015) kan distribusjon av tillit, makt og autoritet i en organisasjon bl.a forklares ved de kulturelle arbeidsbetingelsene som eksisterer i organisasjonen og/ eller nasjonalt. Norske skoleledere og lærere er vant til flat struktur, og dette må tas hensyn til når man forklarer skolelederens praksis i Norge. Den norske skolen har tradisjon for at lærerne jobber selvstendig, uten for mye innblanding (Helstad 2011, s. 225). Dette tolker jeg som at norske lærere tradisjonelt har vært svært autonome. Skolen har hatt liten tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte, og i mange skoler har det rådet en stilltiende enighet og en ”usynlig kontrakt” om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med, og vice versa (Berg, 1999 i Helstad, 2011). Et

dilemma i dagens norske skoler er derfor at lærerne har tradisjon for å ha stor innflytelse på egen undervisning, og forventer «bottom up» prosesser, mens politikerne forventer «bottom down» prosesser, med endring gjennom implementering av ideer fra lokale og nasjonale myndigheter (Eide 2015). I følge Eide (2015) er det mulig å få til begge deler. Det er viktig at de ansatte får være med å bestemme innenfor skolens handlingsrom. Et eksempel på dette er når Aurora setter i gang et nasjonalt prosjekt om klasseledelse. Beslutningen om at skolen skal delta i det nasjonale prosjektet er lederstyrt, men tillitsvalgte er med å bestemme selve gjennomføringen og hvordan prosjektet skal implementeres.

Som drøftingen i dette kapitlet viser, er det mange grunner til at lederne bør legge til rette for medvirkning. I en norsk kontekst er det viktig at de ansatte får være med å bestemme innenfor skolens handlingsrom, uten at det betyr at lærerne skal bestemme alt selv. Medvirkning handler om at man i fellesskap prøver å finne gode løsninger. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste del av drøftingen som handler om samarbeid.

5.4 Samhandling

Lederne som ble intervjuet forteller at de legger til rette for samarbeid, blant annet ved å få timeplanfestet tid til samarbeid. Noen deler de ansatte inn i grupper og har tenkt gjennom hvem som bør jobbe sammen for å få best mulig effekt av gruppearbeidet. Skolene har digitale løsninger som fremmer samarbeid, for eksempel ved at de deler dokumenter, slik at alle stemmene til de ansatte blir hørt. Lederne forteller at de har felles tid med alle ansatte ukentlig, og deler erfaringer verbalt og digitalt. I dette underkapitlet vil jeg drøfte betydningen av samhandling, at man må trene på samarbeid og man må ha raushet for hverandre.

5.4.1 Betydningen av å samhandling

Samarbeid er viktig av flere årsaker. Den amerikanske pedagogen John Dewey mente at demokrati sikrer best utnyttelse av samfunnets samlede intelligens, siden noen er bedre rustet til å løse noen typer problemer enn andre (Dewey, J. 1916/1966). Jeg tenker det

samme om samarbeid på en arbeidsplass. Ressursene blir best utnyttet gjennom å samhandle, fordi de ansatte har ulike erfaringer og styrker.

I følge Ottesen og Møller (2011, s. 186) er det viktig å sette av tid til jevnlige møter der personalet kan diskutere og ha faglige diskusjoner. Også Postholm (2014 s. 11) understreker dette og påpeker at mye av litteraturen som omhandler profesjonelle læringsfelleskap, argumenterer for at det må legges til rette for refleksive dialoger og kollektiv læring. Videre viser denne forskningen at skolelederens rolle er å legge til rette for strukturer som gjør det mulig for lærerne å delta i refleksive dialoger, undersøkelser og vurdering av egen og andres praksis (Postholm 2014). I følge Ole, som er rektor på skole A, har de klart å etablere dette i sin praksis. Ole fortalte i intervjuet at en i ledergruppen har fått et utvidet fagansvar og skal sørge for å tilrettelegge for refleksive dialoger og kunnskapsdeling blant ansatte. I tillegg til ukentlige fellesmøter slik som alle skolene har, så har denne skolen egne opplegg med små kurs og erfaringsdeling annenhver uke. I følge skoleforsker Sølvi Lillejord (2000) vil slike praksiser ikke bare bidra til samarbeid, men også til positiv endring ved skoler:

«Gjennom dialog og interaksjon vil aktørene hele tiden stille spørsmål ved og reflektere over egen praksis, ønsket praksis, etablert praksis og de strukturene praksis konstitueres og er en del av. En slik stadig spørrende og reflekterende holdning kan over tid i prinsippet bidra til å endre praksis.» (Lillejord, 2000, s. 255).

5.4.2 Samarbeid må trenes på

I boken «Samarbeid og konflikt (Hartviksen og Kversøy 2015) er forfatterne opptatt av at samarbeid må læres. Forfatterne understreker at man må trene på å samarbeide, og at det finnes strategier, verktøy, holdninger og tankemønstre som kan bidra til å fremme fruktbart samarbeid. Videre peker de på at konflikter trenger ikke å være destruktive og at konflikter kan snus fra å være destruktive til å bli konstruktive. Nebb og Grendstad er også opptatt av at samarbeid må læres. I en artikkel om arbeid i team og organisering

for utvikling i skolen (Nebb og Grendstad i Andreassen m.fl 2009, s. 126) anbefaler de at rektor har systematisk teamutviklingssamtale som supplement til medarbeidersamtalen. Denne samtalen kan handle om forhold som vedrører samhandling i teamet, om roller, organisering og mål for arbeid i teamet, om forventninger til hverandre osv. (Nebb og Grendstad, 2009, s. 126).

Rektorene på skole C og D fortalte at de brukte tid på å finne ut hvem som burde sitte i gruppe sammen når de delte personalet inn i grupper. Bjørndal (2016) sier at studier av grupper viser at det gjerne tar tid før en gruppe fungerer bra. Gruppene går gjerne gjennom fire ulike faser, og det er først i fjerde fase at gruppen er såpass etablert at man er i stand til å utføre arbeid sammen, jf. Punkt 2.3.3. Så i tillegg til at skoleledelsen tenker på hvem som bør jobbe sammen i gruppen, bør de også la gruppene få etablere seg, og ha faste grupper som består over tid.

Et annet element som kan styrke samarbeidet på en skole er veiledning. Helstad (2011 s. 244) viser til at profesjonsutøvere som får ulike former for veiledning, kan utvikle nye og gode former for kollektiv kunnskapsdannelse, der inngrodde tenkemåter utfordres og der det stimuleres til nytenkning og kreativitet. Alle de fire informantene jobbet aktivt for å tilrettelegge for samarbeid. Men det var ingen av dem som gav uttrykk for at de hadde noen spesielle tanker om veiledning som en del av dette arbeidet. Det var kun en skole som hadde tatt i bruk kollegabasert veiledning i en begrenset periode i forbindelse med et utviklingsprosjekt. Med utgangspunkt i Helstad (2011) kan det være grunn til å tro at veiledning satt i system kunne ha styrket samarbeidsklimaet lederne beskriver ytterligere.

5.4.3 Raushet for hverandre

Asen er opptatt av teamarbeid, og i et team utfyller man hverandre og demmer opp for hverandres svakheter (Asen, 2014, s. 245). God teamledelse har fokus på å skape team som vektlegger ulikheter, og som utnytter disse komplementært (Asen, 2010). Ved å innta teamperspektiv, mener Asen at ulikheter er en ressurs og at lederoppgaven er å synliggjøre ulikheter og utnytte disse komplementært. I et team eller i en gruppe er det viktig at gruppemedlemmene har raushet for hverandres ulikheter. Det er summen at kompetansen i gruppen, som gjør gruppen unik. Informantene var inne på noe av det

samme da jeg intervjuet dem. De snakket om at personalgruppen bestod av folk med ulike interesser, personlighet, styrker og erfaringer. Rektorene fortalte om lærere på yrkesfag som har med seg sin yrkesbakgrunn inn i personalgruppen, og om allmennfaglærere som kanskje ikke har noen annen yrkeskarriere enn fra skolen. Personalgruppen består også av ulike personligheter. Som jeg var inne på i forrige avsnitt, så var rektorene opptatt av å lage gode gruppesammensetninger. Hvis de lar de samme gruppene jobbe sammen over tid, blir gruppemedlemmene kjent med hverandres styrker og svakheter. Når man kjenner hverandre, er det kanskje litt lettere å være raus med hverandre. Jeg tenker det er viktig at man snakker høyt sammen om styrkene med at man er forskjellige. Hvis alle er pådrivere og entusiaster, kan det kanskje føre til at man går litt for fort frem. Er alle trygghetssøkende og skeptiske, går man kanskje litt for sent fremover. Ulikhetene kan bidra til å gi optimal ressursutnyttelse i personalgruppen.

Hvis man er vant til å jobbe selvstendig, kan det virke som bortkastet tid å samarbeide. Det går ofte raskere å gjøre ting selv. I tillegg til at det kan være tidkrevende å samarbeide, kan det også være krevende på andre vis. Man er kanskje uenig i hvordan oppgaven skal løses, og vil helst gjøre ting slik som man pleier. Men gjennom erfaring med vellykkede gruppearbeid, ser man kanskje at selv om ting kan ta lengre tid så blir resultatet bedre enn om man skulle gjort det alene.

5.5 Trivsel

Trivsel er viktig i et arbeidsfellesskap. Har man det kjekt sammen, vil det kanskje være lettere å tørre å våge å utfordre seg selv. Rektorene som ble intervjuet var opptatt av trivsel både blant lærere og elever. I dette avsnittet vil jeg drøfte betydningen av humor, sosiale aktiviteter og omsorgsfull ledelse.

5.5.1 Humor

Nyere forskning støtter verdien av humor. Vi kan le oss friske (Uneståhl, 2001). Humor kan være et virkemiddel for å lykkes med å skape trivsel i et kollegium (Spurkeland,

2013). Som jeg var inne på i punkt 2.3.4, så skiller Spurkeland mellom varm og kald humor. Den varme humoren er relasjonsbyggende, og styrker relasjonen mellom mennesker. Lederne bør derfor legge opp til at den varme humoren blomstrer. I tillegg til at humor er relasjonsbyggende, så viser forskning (Haugen, 2003, s. 33) at humor gjør at vi takler stress bedre. Rektor på skole C brukte bevisst humor for å skape et trivelig skolemiljø. Så lenge man fokuserer på den varme humoren, kan dette være en god investering.

5.5.2 Sosiale aktiviteter

Alle informantene forteller at de legger til rette for faste sosiale aktiviteter på jobben. De har sommerfester, quiz, konkurranser, turer eller uformelle møter med kaffe og frukt. Det at de ansatte har uformelle møter og finner på sosiale ting sammen, bidrar til å knytte relasjoner. Spurkeland (2013) henviser til Buch mfl. som har funnet at ansatte med sosiale relasjoner til arbeidsplassen og til nærmeste leder presterer bedre enn dem som kun har økonomiske relasjoner til arbeidsplassen sin (Spurkeland, 2013, s.14). I tillegg til å tenke på de ansattes trivsel, sier alle informantene noe om hva de gjør for å tilrettelegge for elevenes trivsel. De ønsker at skolen skal være et godt sted å være. To av rektorene går rundt i klassene og snakker med elevene om trivsel og skolemiljø, og spør elevene om hva som skal til for at de skal trives på skolen. På en av skolene konkurrerer elevene om å ha månedens ryddigste klasserom. Rengjøringspersonellet kårer vinnerne, og premien er pizza og brus. De ryddige klasserommene gjør noe med trivselen på skolen, sier rektoren. I følge Fjeld (2005) vil en rektor som systematisk jobber med å utvikle skolens miljø og praksis, påvirke trivsel og motivasjon hos lærerne i positiv retning. Dette støttes også av forskningen til Leithwood et al (2006).

5.5.3 Omsorgsfull ledelse

Som jeg har vært inne på tidligere, så er relasjonsledelse en faktor for suksess (Spurkeland, 2013). Flere av rektorene jeg intervjuet var opptatt av å skape et hyggelig og inkluderende læringsmiljø. Ole som er rektor på skole A gikk rundt i klassene og snakket med elevene om dette. Gjennom å besøke klassene, opplevde han også at han ble bedre kjent med lærerne. Før Ole startet besøkene snakket han med lærerne om opplegget og fikk samtidig innblikk i hva de tenker omkring trivsel og læringsmiljø.

Rektorene på skole B og C, var opptatt av at lærerne skulle være mer enn en fagperson. De kunne ikke bare gå inn i klassen, gjøre unna undervisningen og gå igjen. De måtte vise at de brydde seg om elevene og at de så hver enkelt elev. Klarer man å få til et inkluderende og trygt arbeidsfellesskap, vil man kanskje også i større grad tørre å prøve nye ting. For å få en fin utvikling, må man våge å gjøre feil. Man lærer av sine feil. Gjennom lek og eksperimentering, utvikler man seg, lærer nye ting, og kan oppnå gode mestringsopplevelser som gir positiv energi (Haugen, 2003). Som jeg var inne på i avsnitt 2.2.3 (side 17) så fikk de bensinstasjonene som hadde mest støttende ledelse bedre økonomiske resultater enn de som hadde minst støttende ledelse. Med støttende ledelse menes blant annet at lederen bryr seg om de ansattes velvære og om at de har det bra på jobb (Spurkeland, 2013, s. 13).

At det tilrettelegges for uformelle møter og sosiale aktiviteter kan skape mye positiv energi i bedriften. Men en utfordring kan være at ikke alle trives i sosiale situasjoner, og kan bli utrygg i uformelle settinger. Da er det viktig at ledelsen tar hensyn til dette, og legger til rette for at de som føler seg utrygg blir ivaretatt. Å delta i sosiale aktiviteter på jobben kan oppleves som et stort sprang for noen. Men med en støttende leder som ser og forstår, kan man kanskje bli oppmuntret til å utfordre seg selv og delta selv om det kan føles ubehagelig. Etter hvert vil det kanskje gå bedre. Hvis man deltar på sosiale aktiviteter med kollegaene gir det en mulighet til å bli kjent med hverandre. Kanskje man har noen felles interesser. Det at man blir bedre kjent med hverandre, kan gjøre noe med stemningen på jobben. Noen felles opplevelser, kan kanskje fremkalle latteren. Aurora som er rektor på skole D snakket om ”husvarme”. I forkant av personalmøtene satt hun frem kaffe og noe lett å spise, slik at personalet kunne være litt sosiale sammen før møtet startet. Hun tenkte at kanskje dette var viktigere enn den store festen. Jeg tenker at ved at hun la til rette for denne ”husvarmen” ble kanskje terskelen litt lavere for å delta på andre sosiale ting som skjedde i personalgruppen.

Kapittel 6

Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan skoleledere som betegnes som flinke til å skape gode arbeidsmiljø, arbeider for å få i gang gode samhandling- og kunnskapsutviklingsprosesser blant de ansatte på skolen.

Problemstillingen jeg har søkt svar på er:

«Hvordan jobber rektorer som betegnes som gode ledere?»

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet fire rektorer på videregående skoler i en fylkeskommune i Norge. Informantene er plukket ut med bakgrunn i at de har utmerket seg positivt, både blant de ansatte på skolen de leder og hos skoleeier.

Min forforståelse var at jeg trodde funnene mine ville dreie seg om tydelige ledere som hadde klare mål for organisasjonen de ledet. Derfor ble jeg overrasket over at rektorene virket så åpen for fremtiden. Rektorene var tydelig på at de var en del av et lederteam som la planer i fellesskap, og at de samarbeidet med tillitsvalgte og personalet. Flere av elementene i informantenes beskrivelse av hvordan de jobber er parallelle til beskrivelser av distribuert ledelse. Med distribuert ledelse, menes «en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og redskaper (Spillane 2006)». Dette stemmer overens med den lydhørheten rektorene viste overfor personalet. I noen tilfeller må skolene forholde seg til lokale, eller nasjonale føringer. Men selv under slike rammebetingelser snakket rektorene om hvordan de samarbeidet med tillitsvalgte og personalet om implementering og gjennomføring av oppgavene slik at skolen skulle nå sine mål.

I analysen kom jeg frem til fem hovedfunn. Lederne prioriterte å være **tilgjengelige** for ansatte og elever. De var opptatt av **skolekulturen**, og visste at de som ledere var viktige kulturbærere. Rektorene tok bevisste valg i forhold til hvilken kultur de ønsket at skolen skulle ha. Lederne lot de ansatte være med å **medvirke** i skolens utvikling, og de la stor vekt på **samhandling** og **trivsel** på skolen. Etter å ha drøftet disse hovedfunnene, ser jeg at det er to ledelsesfaktorer som går igjen som en rød tråd i denne forskningen. Disse to faktorene er tilgjengelighet og omsorg.

Tilgjengelighet

Rektorene brukte mye tid på å gå rundt på skolen sin. De prioriterte å være tilgjengelige og oppsøkte personalet på verksteder, i lunsjen eller i skolens fellesområder. Kontordørene var åpne og flere av dem hadde møteplaner hengende på døren slik at alle kunne se når de var ledig. Det at rektorene var så synlige og tilgjengelige har også betydning for skolekulturen. I intervjuene kom det frem at rektorene var bevisst på hvordan de ønsket at skolekulturen skulle være, og gikk foran som gode rollemodeller. Tilgjengelige ledere kan også ha betydning for hvordan personalet opplevde det å få være med å medvirke. Å få delegert ansvar kan for noen oppleves både motiverende og skremmende. Samtidig kan det oppleves litt tryggere å få delegert ansvar når man opplever tilstedeværelse fra leder. De tilgjengelige rektorene medvirket sammen med de ansatte og deltok gjerne i gruppearbeid. Rektorene var også tilgjengelige på sosiale aktiviteter som turer, quiz, julebord og høstfester.

Omsorg

Mitt andre hovedfunn handler om omsorg. I henhold til mine analyser viste rektorene stor grad av omsorg i alt de gjorde. Omsorg og tilgjengelighet kan på mange måter kobles sammen. Tilgjengelige ledere som er aktive og oppmerksomme får gode vilkår for å utvikle en god relasjon med de ansatte. Spurkeland (2013) viser til at omsorg og empati er viktige faktorer i en relasjon. Forskning viser at omsorgsfull ledelse er av stor betydning. Organisasjoner hvor ansatte opplever at ledelsen bryr seg om dem, gjør det bedre enn der de ansatte føler at ledelsen ikke bryr seg (Spurkeland, 2013, s.13). Informantene i denne masteroppgaven viste stor grad av omsorg både ved at de var tilgjengelige og ved at de ønsket en åpen og inkluderende kultur. Rektorene lot

personalet får være med å bestemme retning og de ble inkludert i skolens utvikling. Lederne viste også omsorg i samhandling og sammensetning av grupper og team, og de viste omsorg i sosiale aktiviteter og ved bruk av varm humor.

På bakgrunn av dette kan oppgavens problemstilling bli besvart med at rektorer som betegnes som gode ledere prioriterer å være tilgjengelig for de ansatte, og de har stor omsorg for personalgruppen.

Videre forskning

Teoretiske konsekvenser av denne konklusjonen kan være at ledere som er usikker på om det er rett å bruke så mye tid på de ansatte og som kanskje føler seg usikker på om de er for omsorgsfulle, kan finne støtte i denne masteroppgaven. Denne forskningen gir en indikasjon på at tilgjengelighet og omsorg kan være mulige suksessfaktorer for å lykkes i pedagogiske ledelse. Kvalitative forskningsdata produseres i dialog mellom forskeren og verden i prosesser av relasjoner og konstruksjoner (Pedersen og Nielsen, 2001). Det vil derfor eksistere flere sannheter om et fenomen, alt avhengig av hvem som forsker og i hvilken kontekst forskningen skjer. Forskingen kan likevel brukes som en inspirasjon for ledere. En utfordring for mange norske skoler i dag er at lærerne har tradisjon for å ha stor innflytelse på egen undervisning. Lærerne forventer «bottom up» prosesser, mens politikerne ønsker mer innflytelse på skolene og «bottom down» prosesser (Eide, 2015). Informantene i denne masteroppgaven har vist at det er mulig å få til begge deler. I en norsk kontekst er det viktig at de ansatte får være med å medvirke innenfor skolens handlingsrom, uten at det betyr at lærerne skal bestemme alt selv. Gjennom blant annet omsorg og tilgjengelighet, kan rektorene tilrettelegge for at lærerne får være med å medvirke og samhandle om implementering og gjennomføring av skolens utviklingsprosjekt.

Som et forslag til videre forskning kunne det vært spennende å forske på skoler som ikke har lyktes i å få til gode samhandlingsprosesser og kunnskapsutvikling blant de ansatte og sammenligne forskningsresultatene.

Referanseliste:

- Alvesson, M. (2013) *Understanding organizational culture*. Los Angeles, USA, Sage Publication
- Alvesson, M og Billing Y. (1997) *Kön och organisation*. London, Sage Publications
- Andreassen, R.A, Irgens E.I, Skaalvik E.M (2009) *Skoleledelse*, Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Aubert A. & Bakke, I. (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bakhtin, M.M. (1996) *The problem of speech genres*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bjørndal, C. (2016) *Konstruktive hjelpesamtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bjørnsrud, H. (2009) *Skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brinkmann, S. (2006): *John Dewey – en introduksjon*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bruner, J. (1996) *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bråten, Ivar (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Kapittelet ”Om Vygotskys liv og lære”. Oslo:
- Deci, E, og Ryan, R (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938/1977): *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlertsen Forlag.
- Dewey, J. (2000): ”Progressiv pedagogikk og pedagogikk som vitenskap” og ”Behovet for pedagogisk filosofi” i Vaage, Sveinung (red.): *Utdanning til demokrati* Oslo: Abstrakt forlag.
- Dyste, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Eide, H. (2015): *Narrating the relationship between leadership and learning outcomes*. Doktorgrad, UiB.
- Eriksen, O.E & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fuglestad, O.L. (1997): *Pedagogiske prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel*. Gjøvik: Det norske samlaget
- Fuglestad & Lillejord (1997) *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerde, Susann (2016): *Coaching*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hartviksen, M. & Kversøy, K (2015): *Samarbeid og konflikt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hatch, J.A. (2002): *Doing Qualitative research in education settings*. Sted/by: State University of New York Press.
- Haugen, T. & Melhus, J.M (2003): *Latterlig lønnsomt*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Helstad, K. (2011) *Ledelse og lærerarbeid i den videregående skolen* i Møller, J. & Ottesen, E. (2011): *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Helt, Poula (2012). *Ledelse og læring i praksis*. Fredriksberg: Samfunnslitteratur

- Hetland, H & Hetland, J. *Kliniske organisasjonspsykologi*. (1. Utg., s. 139-158) Oslo: Cappelen Damm AS
- Irgens, E.J og Wennes, G. (red). (2011). *Kunnskapsarbeid- om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* (8. opplag). Oslo: Gyldendal
- Kvale, S og Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Krumsvik, R.J (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Leihwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris & D. Hopkins (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham: National College for School Leadership. Hentet fra: www.ncsl.org.uk/publications
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lykke, M. (2012): *Retorisk feedback i lærerteamet*. København: Akademisk forlag
- Lægdene, Ø. (2000): *Skolekultur i Fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Manen, Max van (1993): *Pedagogisk takt*. Bergen: Kaspar forlag AS
- Moxnes, P. (1983): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (2. Opplag). Oslo: AS Bryne Trykkeri
- Moxnes, P. (2005): *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon* (3. Utgave). Gjøvik: Forlaget Paul Moxnes
- Myhre, H. (2009): *Ledelse av skoler i utvikling* i Andreassen, R.A, Irgens E.I, Skaalvik E.M (2009) *Skoleledelse*, Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (Red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & og Ottesen, E. (2011): *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J. & Sundli, L. (Red.) (2007). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontakt*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget
- Mørreaunet, s. Gotvassli K., Moen K., Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nebb og Grenstad (2009) *Arbeid i team og organisering for utvikling i skolen* i Andreassen, R.A, Irgens E.I, Skaalvik E.M (2009) *Skoleledelse*, Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Nordkvelle, Y.T, Haugsbakk, G., Nyhus, L. (2012). *Pedagogisk utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Nottingham, J. (2012). *Læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Pedersen, K.,B & Nielsen, L. (2001). *Kvalitative metoder*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rekve, M. (2009) *Adhd i møte med det organiserte arbeidsliv* i Hetland, H & Hetland, J. *Kliniske organisasjonspsykologi*. (1. Utg., s. 139-158) Oslo: Cappelen Damm AS
- Ryen, A (2006). *Det kvalitative intervjuet*. (2. opplag). Bergen: Fagboklaget
- Saksvik, P.Ø & Nytrø, K. (2009). *Motivasjon og basale psykologiske behov i en arbeidskontekst* i Hetland, H & Hetland, J. *Kliniske organisasjonspsykologi*. (1. Utg., s. 139-158) Oslo: Cappelen Damm AS
- Salberg, P. & Leppilampi, A. (2004). *Samarbejde om læring*. København: Akademisk forlag
- Skaalvik E.M & Skaalvik S. (2014). *Skolen som læringsarena*. (2. Opplag). Oslo, Universitetsforlaget

- Skjeseth, Eli (2014): *Ledelse som kommunikasjon*. Arbeidsnotat nr 202/2014, Høgskolen i Lillehammer
- Smith, K. & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass
- Spurkeland, Jan (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo:Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan & Lysebo, Marit (2016): *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo, Pedlex as
- Svebak, S. (1969): *Latterens psykologi*. Bergen, uib, hovedoppgave
- Sæther, Kyrre (2005): *Humor Spiens. Om humor i ledelse og på arbeidsplassen*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2008): *Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess*. (En lærende skole, artikkel 5). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Sørhaug, T. (2006): *Managementlitet og autoriteten forvandling (2004)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, Lev (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, Cato (2008): *En lærende organisasjon*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Wadel, C. (1997) Pedagogisk ledelse og utvikling av læringsskultur, Carl Cato Wadel i Fuglestad & Lillejord (1997) *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, W. (2014) *Vilkår for utvikling av en lærende barnehage – teamledelse og teamlæring i barnehagen*, i Mørreaunet, s. Gotvassli K., Moen K., Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget

UiB-logo hentet fra http://kapd.h.uib.no/profilmanual/99LastNed/99a_lastned.html#first