

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Vi gleder oss til mandag!»

Om drivkrefter og prosesser i en skoles utvikling av organisatorisk identitet og omdømme

Marte Enoksen Loftås

PED- 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse oktober 2013

Innhold

Innhold	3
Sammendrag.....	5
Forord	7
Kapittel 1: Innledning og beskrivelse av studien	9
1.1 Innledning.....	9
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning av fokus.....	10
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	11
Kapittel 2: Valg av metode og metodiske avklaringer	12
2.1 Kvalitative metoder	12
2.2 Intervju som kvalitativ metode	13
2.3 Valg av undersøkelsesutvalg	15
2.4 Dokumentstudier som kvalitativ metode.....	17
2.5 Min forskerrolle og forskningsetiske avklaringer	17
Kapittel 3: Teori	19
3.1 Omdømme	20
3.1.1 Omdømmehåndtering	20
3.1.2 Organisatorisk omdømme.....	21
3.1.3 Kommunikasjon og omdømme.....	22
3.2 Organisasjon	22
3.2.1 Organisatorisk identitet.....	24
3.2.2 Utvikling av identitet som strategisk eller naturlig storytelling?.....	26
3.2.3 Identitetsutviklingsprosessen	27

3.2.4 Forsvar av organisasjonsidentiteten	29
3.3 Identitetsutvikling- en oversettelsesprosess?	30
3.3.1 Det translasjonsteoretiske perspektivet	31
3.3.2 Oversettelsesregler og implementeringsforløp	31
3.3.3 Translatørkompetanse	32
3.4 Teori- en oppsummering	34
Kapittel 4: Den empiriske fortellingen	36
4.1 Fase 1, perioden 2004-2006	36
4.2 Fase 2, perioden 2006-2009	39
4.3 Fase 3, perioden 2009-2013	41
Kapittel 5: Analyse og drøftinger	44
5.1 Om analysekapittelet, funn og fortolkninger	44
5.2 Analyse fase 1: «Vi gleder oss til mandag»	45
5.3 Analyse fase 2: «Å være eller ikke være»	53
5.4 Analyse fase 3: «Vi på Langnes»	62
5.5 Analyse- en oppsummering	66
Kapittel 6: Avslutning	69
Referanseliste	73
Vedlegg 1:	75
Vedlegg 2:	77

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om organisasjon, identitet og omdømme. Oppgaven er en studie der en søker å kartlegge hvilke drivkrefter og prosesser som ligger til grunn for utvikling av organisatorisk identitet og omdømme i en ny organisasjon, et nytt bygg, et nytt personale og ny pedagogisk tenkning. Forskningen er en studie av en enkelt skole, som med sitt utgangspunkt og sine rammefaktorer fikk en annen type oppstart enn en del andre organisasjoner, - og som av den grunn er verdt et dypdykk i.

Skolens oppstart var et resultat av et politisk vedtatt pedagogisk organisasjonskonsept med utgangspunkt i reform-ideer fra Sverige, kalt «Skola 2000» prosjektet. Dette innebar en gjennomgripende og ny måte å tenke skole på, med tanke på bygg, organisering, ledelse, lærerrolle og organisering av elevene. Dette ble bakgrunnen for denne skolens utvikling av organisatorisk identitet og omdømme. Før skolens personale skulle i gang med denne store implementeringsprosessen, hadde reform-ideen vært oversatt og konkretisert av en tverrfaglig gruppe, ledet av skoleeier, det neste steget var det det nye personalet som skulle ta. Avgjørelsen om innføring av denne reform-ideen var omdiskutert, både blant politikere og erfarne skolefolk. Det var lite teori og relevant forskning som lå til grunn, som kunne gi legitimitet for forventet suksess.

I denne masteroppgaven diskuteres utviklingsprosessen denne skolen har gjennomgått for å finne sin organisatoriske identitet og sitt omdømme. Hovedfokus er på hvilke interne og eksterne drivkrefter som fikk betydning i denne prosessen.

Masteroppgaven baserer seg på kvalitative dokumentstudier og kvalitative forskningsintervju av informanter som gjennom, denne snart 10-årige prosessen, har vært aktører i denne utviklingsprosessen. Studien presenteres gjennom tre faser av en «empirisk fortelling» og har dermed ei hermeneutisk tilnærming.

Tittelen på oppgaven «**Vi gleder oss til mandag**», gjenspeiler noe av utgangspunktet og substansen i drivkreftene og utviklingsprosessene som fortelles om.

Forord

Motivasjonen for dette mastergradsprosjektet startet for mange år siden, en gang etter 2004, da jeg fikk muligheten til å være med å starte opp og skape historie på Langnes skole, først som privilegert lærer og etter hvert som en del av lederteamet på skolen. Opplevelsen av å være med på noe nytt og omdiskutert var en inspirasjonsfaktor av stor dimensjon. Ettersom årene gikk ble vegen til og man begynte å tenke litt på hva som egentlig hadde skjedd? Nå er det tid og anledning for refleksjon og et faglig dypdykk i prosessen fra 2004 og fram til i dag.

Takk til med-ledere og kollegaer på Langnes skole, for den lange, intense og spennende utviklingsprosessen vi har vært sammen om, med alle sine faser og opp- og nedturer. Å skape noe nytt og sagnomsust sammen er faktisk ganske fantastisk, - i hvert fall har det vært lærerikt! Takk for alle ærlige tanker, fortellinger og konstruksjoner om identitetsutvikling som dere har delt med meg underveis i denne mastergradsprosessen. Uten disse autentiske bidragene ville det ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet.

Å delta i et mastergradsprogram i tillegg til full lederjobb har selvfølgelig til tider vært krevende, men har opplevdes som veldig meningsfylt, utviklende og gitt meg masse energi. I ettertid kjennes det riktig å oppsummere på denne måten. Heldigvis glemmer man fort! Og lesebriller har nå blitt min nye, nødvendige, - dog litt motvillige, anskaffelse.

Tusen takk til min veileder Lars Aage Rotvold. Takk for konstruktiv, presis og tydelig veiledning og gode samtaler underveis i prosessen. Det har vært trygt og godt å ha en dyktig fagperson å diskutere med. Takk også til de øvrige lærerne på studiet, Siw Skrøvset og Else Stjernstrøm, som også har vært tilgjengelig med god hjelp underveis.

En takknemlig hilsen går også til mine nærmeste hjemme, Vidar, Ingrid og Kristin, for god støtte og «tilrettelegging» disse 3.5 årene mastergradsstudiet har vedvart. Alenetid i bestemorhuset på Bakketun har vært nødvendig i skriveprosessen, - den beste skrivestua er der!

At hjulene går rundt på andre arena mens man velger å jobbe og studere samtidig har vært ei viktig forutsetning for å komme i mål. I ettertid er det alltid verdt det, - når man tenker seg litt om.

Tromsø, 25. oktober 2013

Kapittel 1: Innledning og beskrivelse av studien

1.1 Innledning

Langnes skole ble til i 2004. En ny og annerledes ungdomsskole, planlagt bygd for 540 elever, som skulle organiseres i utradisjonelle aldersblandete læringsbaser. Et ubeskrevet blad i Tromsøsammenheng på bakgrunn av politisk vedtak om ny modellskole og inspirasjon fra det svenske utviklingsprosjektet «Skola 2000», et organisasjonskonsept designet av Ingemar Mattsson. Utviklingsprosjektet «Skola 2000» handlet om ny pedagogikk, ny organisasjon, ny lærerrolle, nytt lederskap og nytt arbeidsmiljø. «I prosjektet «Skola 2000» ivaretar man elevenes energi og interesse. Elevene søker kunnskap både individuelt og i gruppe, og skolen er utformet deretter. En stor del av arbeidet skjer i form av prosjekt og elevene har stor frihet til å velge mellom ulike kunnskapsområder. «Skola 2000» er en moderne arbeidsplass for både elever og lærere» (Dagbladet 22.1.01).

Dette prosjektet skulle implementeres i Tromsø, i et nytt bygg, med et nytt sammensatt personale, som ikke hadde erfaring med det pedagogiske prinsippet, og som samtidig skulle skape en ny organisasjon og vise den nye retninga i praksis. Bygget var en såkalt baseskole, der elevene skulle organiseres i 7 aldersblandete læringsbaser. Dette var et nytt og ukjent fenomen, med lite relevant empiri. Media, skolefolk og politikere skapte forventninger, noen positive og noen negative. Noen trodde på dette, andre hadde ikke troen og etterlyste teoretisk og forskningsmessig forankring. Det nye, ukjente som skulle implementeres ble møtt med både fryd og engasjement, men også stor skepsis og krisetanker. Dette ga seg utslag i media, som ble en av kanalene som ble benyttet for å uttrykke dette. I avisa Nordlys ble prosjektet omtalt i flere artikler og leserinnlegg, som her refereres med sine overskrifter;

(Nordlys 6.6.06: «Debatten om aldersblanding i skolen», Nordlys 20.6.06: «En utdanning for det moderne samfunnet?», Nordlys 22.6.06: «Veiledningsskoler er en blindvei», Nordlys 21.6.06: «Vil ha orientering!» og «Engstelig professor», Nordlys 3.7.06: «Skola 2000 og Tromsø kommunestyre», Nordlys 7.7.06 «Elevene trenger tydelige lærere», Nordlys 22.6.06 «Klasserom er gammeldags», Nordlys 23.6.06: «Politikerne må på skolebenken»)

Skolen måtte utvikles mens vegen gikk seg til, og ledere og lærere skulle innfri forventninger på mange arena, både internt og eksternt.

Gjennom snart 10 år har organisasjonen Langnes skole vokst seg fram og fått sin egen identitet og sitt omdømme. Langnes skole står nå på solid grunn med 7 aldersblandete læringsbaser, med et personale på 55 som har en trygg forankret organisasjonsidentitet og ei stor bevissthet om «hvem vi er» og «hva vi vil». Bak denne forankringa ligger det en lang utviklingsprosess, med interne og eksterne drivkrefter og prosesser som har hatt en stor betydning både som bakgrunnsforståelse for status for organisasjonen i dag og som kan settes inn i en organisasjonsteoretisk forståelsesramme.

Denne masteroppgaven skal handle om **organisasjon, identitet og omdømme**. Hvordan formes og skapes dette og hvordan henger disse faktorene sammen. Kan man bevisst skape en organisasjonsidentitet eller skjer alt tilfeldig? Hvilke drivkrefter og prosesser ligger bak utviklingen av den organisatoriske identiteten og det organisatoriske omdømme på Langnes skole, og hvilke sannheter og konstruksjoner finnes om disse blant de som var hovedaktørene; lærerne og lederne? Disse spørsmålene skapte grunnlaget for min undring og motivasjon, og ble dermed utgangspunktet for forskningsspørsmålet i mastergradsprosjektet. Selv om forskningsblikket i hovedsak rettes mot de interne prosessene, betyr det ikke at det eksterne blikket og de eksterne prosessene **ikke** har hatt betydning for aktørene i denne studien.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensing av fokus

Temaet jeg skal undersøke i masteroppgaven er utvikling av organisasjonsidentitet og omdømme. Forskningsspørsmålet er formulert slik;

Hvilke drivkrefter og prosesser ligger bak utviklingen av Langnes skoles organisatoriske identitet og omdømme?

I studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i egen skole, en «annerledes» ungdomsskole som skiller seg fra tradisjonelle skoler i forhold til pedagogikk, bygg og organisering av elever og lærere. Skolen er utviklet med bakgrunn i komponenter fra den svenske «Skola 2000» reform-ideen. «Skola 2000» er et organisasjonskonsept, som har reist fra Sverige, via Tromsø kommune og så til Langnes skole. Jeg har bevisst valgt mitt fokusområde knyttet til organisasjonsteori og utviklingsprosesser i forhold til identitet og omdømme. Andre interessante fokusområder vil kunne være pedagogikk, bygg og organisering i en baseskole. Disse perspektivene vil denne studien ikke omfatte.

Å velge å forske blant sine egne vil av mange kunne oppfattes som et interessant valg som krever forklaring. Min bakgrunn for å velge akkurat denne studien er at dette i 2004 var et nytt og relativt omstridt pedagogisk konsept som skulle implementeres som en reform-ide i min kommune, Tromsø kommune. At dette var en omstridt reform-ide er i seg selv svært spennende, og det var såpass unikt og interessant at det trigget min motivasjon til å gjøre dette dypdykket. Jeg kunne bare ikke gi slipp på denne muligheten! De metodiske valg jeg har gjort og avklaringer rundt min egen rolle som forsker i studien vil jeg redegjøre for i metodedelen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg vil gi en kort oversikt over den videre oppbyggingen av oppgaven og knytte noen avklarende kommentarer til de ulike kapitlene som et rammeverk for leseren.

Kapittel 2 handler om metode og de metodiske valgene jeg har tatt. I dette kapitlet avklarer jeg også min egen rolle som forsker i denne studien. Jeg beskriver valgene som er tatt i forhold til undersøkelsesutvalget og hvordan jeg anvender, triangulerer og vektlegger de kvalitative forskningsmetodene. I kapittel 3 redegjør jeg for den utvalgte teorien, begreper og analytiske perspektiver knyttet til oppgavens tema og det aktuelle forskningsspørsmålet. Det er tre teoretiske emner som er presentert i teorikapitlet; omdømme, organisasjon og translasjonsteori, i den rekkefølgen. Jeg tydeliggjør også hvordan teorien blir operasjonalisert i analysedelen. Videre i kapittel 4 følger en redegjørelse av den empiriske fortellingen til Langnes skole. Jeg har valgt å dele fortellingen inn i tre faser. Fasene gjenspeiler kronologien i fortellingen, jeg vil konkretisere i innledningen til kapitlet hvilke tidsperioder som ligger inne i de ulike fasene. De tre fasene vil også gjenspeiles i drøftings- og analysekapitlet, som er kapittel 5 i oppgaven. I kapittel 5 presenterer jeg min analyse og drøfting av informantenes informasjon knyttet til teori og sett i lys av de tre fasene i den empiriske fortellingen og forskningsspørsmålet som er utgangspunktet for studien. Jeg har valgt å gi hver analysedel en overskrift, en egen tittel. Den siste delen av oppgaven er kapittel 6, som er avslutningskapitlet. Her vil jeg komme med noen oppsummerende og avsluttende betraktninger rundt forskningsspørsmålet og de funn og analyser som er gjort. Jeg vil også peke på andre forskningsmuligheter jeg ser i forlengelsen av denne studien.

Kapittel 2: Valg av metode og metodiske avklaringer

Å studere organisatorisk identitet ut fra et fortolkende paradigme innebærer at en søker å avdekke hva slags meninger og meningsstrukturer som finnes i organisasjonen, og se nærmere på hvordan de ansatte oppfatter seg selv som gruppe og organisasjon (Kvåle & Wæraas 2006). Siden det er fortolkning som i dette prosjektet er utgangspunktet for å studere den organisatoriske identiteten, er det naturlig å bruke kvalitative forskningsmetoder og det er også det jeg har valgt.

Med dette som bakgrunn er det viktig å understreke at empirien som presenteres i masteroppgaven ikke må regnes som vitenskapelige sannheter, men de involvertes (lærere og ledere) fortolkninger og opplevelser, innhentet gjennom kvalitative individuelle intervju med meg som forsker. Dette er altså en studie, innenfor rammene av hermeneutikkens vitenskapsteoretiske verden, der konstruksjoner og fortolkninger av hva lærere og lederne opplever som dannelsen av organisasjonsidentitet og omdømme er det som står i fokus.

Mitt eget utgangspunkt for forskningen er at jeg selv også kan være informant i forhold til denne prosessen, dette med utgangspunkt i to ulike roller på Langnes skole. I første omgang som lærer fra skolen var ny i 2004, og videre som skoleleder fra 2008 og fram til i dag. Dette kan i utgangspunktet tenkes på som et etisk dilemma i forskningen. Jeg vil derfor si mer om dette i avklaringer rundt den metodiske tilnærmingen til prosjektet.

2.1 Kvalitative metoder

Forskning handler om å bevege seg fra en tankeverden til en virkelighet. Vi ønsker å konfrontere våre spekulasjoner og spørsmål med det vi kan kalle virkeligheten, som i forskningen kalles empiri. Det kan ligge mange hensikter bak en empirisk undersøkelse, men et felles utgangspunkt er at alle undersøkelser på sin måte har til hensikt å skaffe fram ny kunnskap (Jacobsen 2005). Det trenger ikke være genuint ny kunnskap som ingen har visst noe om før, altså noe helt nytt, men å bringe inn nye perspektiver og ny kunnskap som har som mål å raffinere eksisterende kunnskap. Den nye kunnskapen vil da representere et supplement og en utvidelse av det en allerede vet (ibid.).

Kvalitative forskere tilnærmer seg forskningen med utgangspunkt i et verdisyn eller et paradigme. Eksempler på slike paradigmer er kognitivism, konstruktivism og positivisme. Disse plasserer seg i forhold til hverandre med kognitivismen på den ene siden, positivismen på den andre og konstruktivismen midt i mellom (Postholm 2010).

Jeg vil kort redegjøre for de to første fordi det har betydning for forståelsen av mine valg i min studie. Kognitivismen fremmer et verdisyn som innebærer at mennesket har en iboende og latent kunnskap som blir aktivisert og kommer til syne ved hjelp utenfra. Konstruktivismen beskriver et paradigme der mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes altså som en konstruksjon av forståelse og mening som skapes i et møte mellom mennesker i en sosial samhandling (ibid.). All tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk verdisyn eller paradigme. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt og konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen, og konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring (Postholm 2010).

Kvalitative metoder prioriterer nærhet. Denne nærheten, sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så strukturert, gir forskeren tilgang på kunnskap en ellers vanskelig ville kunne få tilgang på (Kleven 2011). Dette kan også gi forskeren en dypere kunnskap enn kvantitative forskningsmetoder gir.

Disse fordelene ved den kvalitative forskningen var avgjørende for mitt valg av metode.

2.2 Intervju som kvalitativ metode

Den vanligste undersøkelsesmodellen innenfor de kvalitative metodene er intervjuet. Intervjuet finnes i ulike varianter, det åpne gruppeintervjuet og det åpne individuelle intervjuet (Jacobsen 2005). I gruppeintervjuet velger forskeren å intervjuer en gruppe mennesker samtidig. Denne intervjuformen er godt egnet når en ønsker å få fram eventuelle uenigheter mellom individer og utveksling av synspunkter mellom mennesker. En vil kunne oppleve i et gruppeintervju at gruppen utvikler en felles forståelse gjennom intervjuet og at individuelle synspunkter tones ned (ibid.). Jeg har valgt bort gruppeintervjuet fordi jeg i denne studien ønsket at de individuelle stemmene skulle vektlegges.

Jeg vil videre redegjøre litt nærmere for det åpne individuelle intervjuet, fordi det er den undersøkelsesmetoden jeg har benyttet. Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at undersøker/forsker og respondent/informant prater sammen i en vanlig dialog. Det legges inn få eller ingen begrensninger på hva informanten kan si og undersøkeren vil sitte igjen med en mengde notater og/eller lydbåndopptak som skal analyseres. De åpne individuelle intervjuene egner seg derfor til å få fram enkeltindividers forståelse og tolkninger av et tema eller fenomen. Denne metoden er tett knyttet til det konstruktivistiske vitenskapssynet (Jacobsen 2005).

Kvale & Brinkmann (2009) bruker betegnelsen «Det kvalitative forskningsintervjuet». De framholder at kunnskapen produseres sosialt, gjennom interaksjonen mellom intervjuer og informant (ibid.). Det er også avgjørende at intervjueren har kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille de gode oppfølgingsspørsmålene. Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2009) det kvalitative intervjuet som et intervju som krever «faglig ekspertise» (ibid:102). Med det løftes det fram at å intervjuer ikke bare krever et repertoar av spesialiserte ferdigheter, men også at det utøves et kvalifisert skjønn i anvendelsen av dem, så vel som en situert vurdering av konsekvensene av de praktiske beslutningene sett i en bredere sosial kontekst (ibid.). Kvale & Brinkmann (2009) trekker videre fram kriterier for vurdering av kvalitet i et intervju. De nevner to kvaliteter som jeg vil trekke fram, da disse kvalitetene har relevans for metodevalg og avklaringer i min studie;

1. At intervjueren i intervjuet forsøker å verifisere sine fortolkninger av informantens svar (ibid.).
2. At intervjuet er «selvkommuniserende» (ibid.), det vil si at det i seg selv er en fortelling som ikke krever ekstra kommentarer eller forklaringer.

Dette vil jeg si mer om i kommentarer knyttet til intervjuguiden.

Det er forskningens mål og hensikt som vil avgjøre hvilke strategier som skal tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse av informantenes virkelighet (Postholm 2010). Det er da viktig med bevissthet om hensikten med spørsmålene, hvordan de utformes og presenteres for informantene. Det gjennomgripende forholdet mellom forskeren og informanten vil bli preget av den totale situasjonen som oppstår mellom partene (ibid.).

I min undersøkelse har jeg gjennomført 10 individuelle kvalitative intervju. Intervjuene var planlagt og forberedt og hadde en varighet på om lag 30-35 min. Intervjuene ble tatt opp på lyd, etter informantenes samtykke, og deler av intervjumaterialet er blitt transkribert. Underveis i intervjuet gjorde jeg notater på eget ark, stikkord som jeg oppfatter ble nøkkelord i de 8 spørsmålene. Etter intervjuene har jeg brukt mye tid på å lytte igjennom intervjuene flere ganger, både for å gjøre en validitetsvurdering av egne stikkord, og med tanke på transkriberingsprosessen. Lyttingen dannet grunnlaget for hvilke deler av intervjumaterialet som skulle transkriberes. Transkribering er en svært tidkrevende, men slik jeg opplevde det, en svært nyttig prosess. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker samtidig klart at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og at man i den hermeneutiske tradisjonen vil kunne betegne oversettere som «forrædere» (ibid:187). De peker på alt du ikke kan klare å gjengi i en transkripsjon, eksempelvis ikke-verbalt språk, ironi, stemmeleie, intonasjon (ibid.). Alt dette er viktig å ta i betraktning og være seg bevisst når en bruker «skriftens formelle stil» som erstatning for «den levde muntlige samtalen», slik Kvale & Brinkmann (2009) tar til orde for.

2.3 Valg av undersøkelsesutvalg

Kvalitative intervju har den fordelen at de gir undersøkeren mulighet til å få øye på detaljer og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte. Dette er en viktig kvalitet ved denne forskningsmetoden. Samtidig kan en ulempe med denne metoden være at du selv som forsker kan risikere ubevisst å påvirke den/de som blir intervjuet. I min studie var dette et moment å ta bevisst stilling til og vie oppmerksomhet, da jeg selv også kunne være informant i den empiriske fortellingen. Dette vil jeg utdype i fortsettelsen. Brannick & Coghlan (2010) beskriver også dette aktuelle fenomenet; “You are likely to find that your associations with various individuals or groups in the setting, will influence your relations with others whom you encounter, affecting the character of the data you can gather from them” (ibid:102-103).

Siden jeg selv som forsker har vært deltaker i den empiriske fortellingen som presenteres, var det viktig for meg å være bevisst min rolle og ikke inngå som likeverdig dialogpartner i en intervjusituasjon. Dette har med troverdighet og reliabilitet i forskningen å gjøre og ville åpenbart kunne være et faremoment i denne forskningen. Ved bruk av en intervjuguide, kan dette faremomentet begrenses (Bjørndal 2002). Jacobsen (2005) sier også noe om dette. Det

stilles krav til undersøkeren å tilpasse intervjuerstilen sin til den som skal intervjues og at en har et reflektert forhold til i hvilken grad intervjuet skal være åpent og strukturert. Det er derfor flere perspektiver en må ha en bevisst holdning til. Pre-strukturering kan for eksempel bidra til å lukke datainnsamlingen, slik at metoden beveger seg bort fra idealet innenfor de kvalitative undersøkelsesmodellene. Intervjuet bør heller ikke være for ustrukturert, da en kan risikere å miste data og risikere at enkelte tema ikke blir belyst. En intervjuguide vil være et godt verktøy for å unngå disse ytterpunktene (ibid.).

I dette prosjektet valgte jeg å sende ut forespørsel om deltakelse i prosjektet og intervjuguide med spørsmål til informantene i forkant av intervjuet (vedlegg 1). Jeg ønsket å sikre at det var informantenes egenproduserte og ærlige refleksjon som kom fram i intervjuene, og at informantenes informasjon ikke skulle bli forstyrret av undersøkeren.

Intervjuguiden inneholdt 9 spørsmål. Spørsmålene var reflekterende og relativt åpne. Spørsmål 9 var helt åpent.

Utvalget var 10 informanter. Mine kriterier var at de skulle representere ledere og lærere som hadde vært i organisasjonen Langnes skole fra oppstarten og gjennom hele eller deler av prosessen. Utvalget var representert ved begge kjønn, de hadde hatt ulike funksjoner, ansvar og formelle roller i organisasjonen og hadde ulik fagtilhørighet. Deler av informantgruppen er ikke lenger en del av personalgruppa i dag.

Informantene ble vilkårlig plukket ut, med utgangspunkt i de som var mest tilgjengelig for meg da undersøkelsen skulle gjennomføres. Alle som ble forespurt takket ja til å delta i studien. Jeg vil bemerke at jeg likevel har gjort et bevisst valg i forhold til at jeg har utelatt å invitere til utvalget informanter som kun har 1-2 års erfaring med Langnes skole. Begrunnelsen er at jeg i spørsmålene har hatt stort fokus på prosess og utvikling over tid, og da ville ikke informanter med kun 1-2 års erfaring fra organisasjonen kunne ha forutsetninger for å bidra. Altså representerte informantene i studien lærere og ledere som gjennom 7-10 år hadde vært med i utviklingen av Langnes skole sin organisatoriske identitet og omdømme.

2.4 Dokumentstudier som kvalitativ metode

En annen kvalitativ metode jeg har benyttet i prosjektet er dokumentstudier. Denne metoden er brukt som et supplement til det individuelle intervjuet, altså har jeg valgt ei triangulering av metoder. I min oppgave betyr trianguleringen at jeg har valgt å bruke ulike dokumenter i tillegg til de kvalitative intervjuene fordi dokumentmaterialet vil understøtte og underbygge de fortolkningene informantene gir gjennom intervjuene, og jeg ser det som verdifullt for studien.

Dokumentstudier kan være en egnet undersøkelsesmetode når en ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en prosess, hendelse eller situasjon (Jacobsen 2005). Det kan også være ord, setninger og fortellinger nedtegnet av andre. Eksempler på dette kan være offentlige dokumenter, dagbøker, personlige refleksjonsnotater, brev osv. (ibid.). Metoden har samme fortrinn som intervju ved at en får tak i enkeltpersoners eller gruppers tanker, opplevelser og meninger. Ved å benytte dokumentstudier vil en som forsker forholde seg til nedtegnede kilder, som kan være mindre spontane, men muligens mer reflekterte og gjennomtenkte (ibid.).

I min studie er dokumentene som er lagt til grunn i forskningen et bakgrunnsdokument for oppstarten av utviklingsprosessen, eksterne avisartikler/leserinlegg og interne refleksjonsnotat fra lærerteam/fagseksjoner/plangruppe ført i pennen av prosesslederne på en personalsamling.

2.5 Min forskerrolle og forskningsetiske avklaringer

Å forske i sine nære og kjente omgivelser krever bevissthet og konsentrasjon, - for her finnes mange fallgruver, dette er jeg meget klar over. Repstad (2007) snakker om «å miste den akademiske distansen» (ibid:39), og at man som forsker kan få personlige interesser i det som skjer i felten i studien. Han sier samtidig at innvendingene mot å gjøre dette ikke skal være argument for ikke å sette i gang et forskningsarbeid på hjemmebane, men at innvendingene er noe å huske på underveis (ibid.). Jeg vil også trekke fram Furu (2007), som i sin doktorgradsavhandling bringer inn forholdet mellom nærhet og distanse. Hun har forsket på sine egne aksjonslæringsstudenter, og stiller spørsmål om hun ville kunne komme for nært på informantene, slik at forskningsresultatene ville bli preget av denne nærheten? Furu (2007)

velger å snu spørsmålet ved heller å peke på hvilke fordeler hennes kjennskap til studenten og felten vil kunne gi studien.

Som nevnt er dette en studie der jeg selv kan ha en rolle som informant i den empiriske fortellingen. Først i rollen som lærer fra 2004-2008 og som skoleleder i perioden 2008 og fram til i dag. Kleven (2011) peker på at ved å benytte et relativt ustrukturert kvalitativt intervju med åpne spørsmål, vil forskeren selv kunne være et viktig instrument i datainnsamlingen. Forskeren kan utnytte seg selv og sin fagkunnskap i datainnsamlingssituasjonen. Tilsvarende kan forskeren også bruke disse subjektive elementene i analyse og drøftingssituasjonen, og dette tillegges større positiv betydning innen for de kvalitative forskningsmetodene (ibid.). Kleven (2011) peker også på at skillet mellom innsamlingsprosessen av empiriske data og analyseprosessen er mindre tydelig ved kvalitativ forskning enn ved kvantitativ.

Hva gjelder min forskerrolle i denne studien, har jeg vært svært bevisst hvilke type spørsmål jeg presenterte, at spørsmålene ble sendt ut til informantene på forhånd og at spørsmålene skulle være såpass reflekterende og åpne at det ville være lite behov for oppfølgingsspørsmål, der en kunne stå i fare for å lede an eller styre retningen i refleksjonen. Dette har vært et bevisst strategisk valg jeg har tatt.

Jeg tenker imidlertid at min subjektive kjennskap til den empiriske fortellingen har bidratt til at jeg som forsker har hatt bedre forutsetninger for å forstå konteksten og sammenhengen informantene satte sin informasjon inn i eller hentet sin informasjon ut av, og at dette er en klar kvalitet i forskningssammenhengen. Med dette mener jeg ikke forutinntatthet, men at jeg ville kunne ha bedre forutsetninger for å få klarhet i de ulike virkelighetene informantene representerte og beskrev i intervjuene siden rammefaktorene og konteksten allerede var kjent for meg.

Dette er heller ikke en studie der en skal sammenligne ulike case, men undersøke en konkret skole og en konkret utviklingsprosess. Med det som utgangspunkt støtter jeg meg til Kleven (2011); Den kvalitative analysen har absolutt sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltcase. Forskeren og hans subjektivitet kan både være et pluss og et minus i forskningssammenheng, men de kvalitative forskningstradisjonene har verdsatt plussene høyest (Kleven 2011:11). Dette forankrer også min forskerrolle i denne studien.

Kapittel 3: Teori

Det er vanskelig å skulle definere det ene begrepet uten å ta inn det andre. Begrepene organisatorisk identitet og organisatorisk omdømme må derfor defineres i sammenheng med hverandre, som et utgangspunkt. Jeg har i teoridelen valgt å presentere teorien og de analytiske perspektivene i den rekkefølge jeg finner det mest logisk og hensiktsmessig for å skape en sammenheng. Jeg vil starte med å definere og beskrive begreper og teori knyttet til omdømme, omdømmehåndtering og omdømme i sammenheng med kommunikasjonsperspektivet.

Omdømmelitteraturen er rikholdig og omfattende, og her kunne mange interessante perspektiver fått fokus. Jeg nevner noen; Wæraas, Byrkjeflot og Angell (2011) tar opp perspektivet rundt omdømmehåndtering i offentlig sektor. Er det mulig og nødvendig for offentlige organisasjoner å påvirke omdømmet sitt? Det samme perspektivet finner vi hos Brønn & Ihlen (2009). Et annet interessant perspektiv i omdømmelitteraturen er måling av identitet, image og omdømme. Dette belyses også hos Brønn & Ihlen (2009). Byrkjeflot (i Wæraas, Byrkjeflot & Angel 2011) tar opp paradokser rundt og håndtering av alle de ulike omdømmeoppskriftene og spredning av disse; hvordan de spres og hvilke oppskrifter finnes.

Jeg har i min oppgave inkludert et bevisst utvalg av omdømmelitteraturen, og vil ha fokus på teori om omdømme som jeg tenker naturlig vil kunne sees i sammenheng med organisatorisk identitetsutvikling og prosessen rundt dette.

Videre i teorikapittelet redegjør jeg for ulike teoretiske og analytiske perspektiver rundt begrepene organisasjon, organisatorisk identitet og drivkrefter og prosesser i utviklingen av disse. Dette utgjør den største delen av teoridelen.

I den siste delen av teorikapittelet introduserer jeg og presenterer deler av Kjell Arne Røviks translasjonsteori, aktuelle perspektiver knyttet til translasjonskompetanse og teorier som belyser identitetsutviklingsprosessen som en oversettelsesprosess. Jeg avslutter kapittelet med en oppsummering om hvordan teorien vil bli anvendt i analysedelen.

3.1 Omdømme

Begrepet omdømme har mange ulike definisjoner i litteraturen og defineres ulikt med utgangspunkt i ulike akademiske disipliner. En kan redegjøre for definisjoner inndelt i tre ulike kategorier (Brønn & Ihlen 2009).

1. **Bevissthet;** Omdømme er den oppmerksomheten en interessent gir en virksomhet, men ikke i betydningen av å dømme. Omdømme sees på som en oppfatning eller et inntrykk.
2. **Vurdering;** Omdømme oppfattes som en dom, en vurdering eller et mål, omdømmet sier noe om en organisasjons status.
3. **Verdi;** Omdømme sees på som noe verdifullt og betydningsfullt for bedriften, en ressurs (ibid.).

Brønn & Ihlen (2009) peker på at for å få den beste forståelsen av begrepet omdømme, må en først fokusere på sammenhengen mellom begrepene omdømme, identitet og image. Da legger de til grunn forståelsen av at identitet er et «internt orientert kjernebegrep som sier noe om profilen og verdiene som kommuniseres av en organisasjon, og de ansattes syn på dette». Videre defineres image som «det umiddelbare inntrykket omgivelsene har av organisasjonen», - som igjen danner grunnlaget for omdømmet. Begrepet «omdømme» er da omgivelsenes oppfatning av en organisasjon over tid (Brønn & Ihlen 2009:13-14).

Røvik (2007) peker også på at begrepet «omdømme» er mer positivt ladet enn begrepet «image», og legger til grunn at «image» kan gi assosiasjoner til at organisasjoner manipulerer med sitt ytre for å få oppmerksomhet og gevinster (Røvik 2007: 196).

3.1.1 Omdømmehåndtering

Omdømme og omdømmehåndtering er et relativt nytt, men gjennomtrengende fenomen som har hatt en stigende popularitetskurve de siste årene (Wæraas, Byrkjeflot & Angel 2011). Omdømmehåndtering (reputation management) defineres som «det å vise planmessig utad hvem man er som organisasjon, hva man er og hva man står for, slik at omgivelsenes oppfatninger av og til organisasjonen styrkes» (Wæraas, Byrkjeflot & Angel 2011:18).

Omdømmehåndtering dreier seg om å bevege og utvikle seg i spenningsfeltet mellom hva en er og hva en ønsker å være, ved å lukke gapet mellom den faktiske identiteten og den kommuniserte identiteten (Wæraas, Byrkjeflot & Angel 2011).

Det er viktig å understreke at begrepet omdømmehåndtering skiller seg fra begrepet omdømme ved at omdømmehåndtering er den aktive forvaltningen av omdømmet i en organisasjon. Røvik (2007) omtaler omdømmehåndtering som en trend i samtidens organisasjonstenkning; det handler om ideer og grep for å presentere organisasjoner på mest mulig fordelaktige måter ovenfor ulike aktører i omgivelsene; ideer, oppskrifter og reformgrep for organisatorisk omdømmehåndtering (Røvik 2007: 195).

3.1.2 Organisatorisk omdømme

Begrepet organisatorisk omdømme korresponderer innholdsmessig godt med begrepet organisatorisk legitimitet (Røvik 2007). Dette forstås som i hvilken grad en organisasjon har aksept og tillit blant relevante aktører i omgivelsene og er i stand til å bygge inn i organisasjonen og reflektere utad de normer og verdier som er gjeldene (ibid.). I dette bringes igjen inn perspektivet om ei aktiv forvaltning av omdømmet. Er det sammenheng mellom «bunnlinja» og det organisatoriske omdømmet?

Det organisatoriske omdømmet er i stor grad et resultat av sosiale fortolknings- og meningsdanningsprosesser. Det kan dermed påvirkes og forandres, forbedres og forverres, gjennom mindre planmessige grep og tilfeldigheter (ibid.).

En trend i samtiden er at det finnes en rikelig tilgang på ideer/opskrifter/grep for å drive en bevisst organisatorisk omdømmehåndtering; strategiske fortellinger og metoder for branding/merkevarebygging. «Alle organisasjoner har omdømme, men slett ikke alle bedriver strategisk omdømmehåndtering» (Røvik 2007:196).

Organisasjonens kultur spiller en vesentlig rolle i omdømmehandteringen i en organisasjon. Medarbeiderne blir sentrale aktører som eksponenter for organisasjonens identitet. Skillet mellom den interne og den eksterne kommunikasjonen innebærer ikke bare at omverdenen blir mottakere av den interne kommunikasjonen mellom organisasjonens medlemmer, men også at de kan bli mottakere av «branding» (Busch mfl. 2001).

3.1.3 Kommunikasjon og omdømme

Kommunikasjonens rolle i omdømme og omdømmebygging er også et element som vil ha betydning for omdømme. Kommunikasjon kan skape oppmerksomhet om, forståelse for og anerkjennelse for organisasjonens målsettinger og virke (Brønn & Ihlen 2009).

Informasjonen som kommuniseres kan bearbeides og prosesseres på bakgrunn av personlige erfaringer (primærnivå), hva andre sier om en organisasjon (sekundærnivå), eller det massemedia forteller (tertiærnivå). Tertiærnivået er den største informasjonskilden, men ikke nødvendigvis den mest innflytelsesrike (ibid.).

Å forsøke å styre inntrykket interessenter har av omdømmet til en organisasjon, ved utelukkende å kommunisere et positivt budskap, har ingen innvirkning på omdømmet. I verste fall kan det virke mot sin hensikt og ha motsatt effekt. Bare å kommunisere, uten å tilpasse atferden er ikke en bærekraftig strategi (Brønn & Ihlen 2009:175). Hvem vi sier vi er, skal faktisk være den vi er. Ekthet er en viktig drivkraft bak omdømme og ekthet har sitt utspring i en klar og tydelig organisasjonsidentitet (ibid.).

De menneskelige ressursene i en organisasjon skaper omdømmekapital gjennom relasjonskapital og den sosiale kapitalen. Relasjonskapital bygges opp gjennom strukturell kapital (Brønn & Ihlen 2009), som forstås som de strukturelle forhold en organisasjon har for å kunne etablere et nettverk av relasjoner. Den sosiale kapitalen innbefatter mellommenneskelige nettverk, tillit, kunnskapsutveksling, felles tankemodeller og den felles opplevelse en har av organisasjonsidentiteten i en organisasjon. Gjennom intern og ekstern kommunikasjonsaktivitet vil ansatte i stor grad påvirke organisasjonens omdømmekapital (ibid.).

3.2 Organisasjon

Det blir forventet av omverdenen at en organisasjon skal utvikle noen spesielle kjennetegn, være opptatt av hva andre mener om dem og være opptatt av å sammenligne seg med andre. Det blir også forventet at en organisasjon «står for noe», som er gjenkjennelig og kontinuerlig, men også at organisasjonen er i stand til å reflektere over, vurdere identiteten sin og gjøre endringer i tråd med dette (Albert & Whetten 1985, referert i Kvåle & Wæraas 2006).

Disse forventningene knyttes til trekk ved samtida, som handler om at organisasjonene er mye mer åpne, gjennomsiktige og mer tilgjengelige for omgivelsene våre. Mange har meninger om virksomhetene og ofte er også virksomhetene selv interessert i disse meningene for at de skal kunne gi kunder og brukere det de trenger. Dette knyttes igjen til tendensene til globalisering av produksjon, kommunikasjon og kunnskap, - der det er en økende grad av både åpenhet og konkurranse som relaterte prosesser (Kvåle & Wæraas 2006). Kvåle & Wæraas (2006) peker også på at i den verdenen vi nå lever i, der rasjonalisering og vitenskapeliggjøring framstår som viktig, er det likevel viktig å ivareta tegn og forklaringer i samspill med produksjon og konsumpsjon, som det funksjonelle og handfaste (ibid.).

Begrepet «organisasjon» defineres som «et målrettet samarbeid mellom mennesker» (Kvåle & Wæraas 2006:12). En annen måte å beskrive begrepet er «Et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål» (Jacobsen & Thorsvik 2004). I dette ligger det at det i en organisasjon er et organisert og formalisert samarbeid, der det eksisterer noen gitte retningslinjer og regler for hvem som skal gjøre hva, hvem som har ansvar for hva og at samarbeidet er ledet og styrt av noen ansvarlige. En kan forstå det slik at begrepet «organisasjon» kan brukes synonymt med begrepet «virksomhet», som er et uttrykk for ledelse, styring, arbeidsfordeling, system og struktur i en virksomhet (ibid.). I en slik forståelse av begrepet inkluderes ikke en del andre viktige trekk ved en virksomhet, som historie, tradisjoner, fortellingene, håp og tro, drømmer, trusler og frykt. Det er disse trekkene ved organisasjonen en kan assosiere med kultur, og som skaper særpreget i en organisasjon, det som gir en organisasjon «identitet» (ibid.). I studien om Langnes skole sees dette tydelig, og dette vil bli belyst i analysekapittelet.

Jacobsen & Thorsvik (2004) beskriver organisasjonsperspektivet og inkluderer kulturperspektivet. De beskriver organisasjonsperspektivet utfra tre ulike forhold, såkalte forklaringsfaktorer som de betegner som de «uavhengige variablene» (Jacobsen & Thorsvik 2004:13):

1. De formelle trekk (mål, strategi og organisasjonsstruktur).
2. De uformelle trekk (den menneskelige faktor, personlige og sosiale forhold, med spesiell vekt på organisasjonskultur).
3. Omgivelsene som påvirker virksomhetene i organisasjoner.

Røvik (2007) hevder at det tradisjonelt sett ikke har vært gjort gode nok forsøk på å forstå forestillingen om en «organisasjon» som en sosial konstruksjon i seg selv». Det er kun i nyere reformstudier at en legger til grunn i innsikten om organisasjon som en institusjonalisert, universell system-ide, eller identitet (ibid.). Røvik (2007) bruker begrepene konstruktører og drivkrefter. Når en organisasjon vokser fram ligger det noen drivkrefter til grunn for framveksten og noen viktige konstruktører. Det er også mulig å identifisere noen sterke bakenforliggende samfunnsmessige drivkrefter som fremmer konstruksjonen av organisasjoner (ibid.). Dette kan eksempelvis være organisasjonskonseptet «Skola 2000», som denne studien beskriver.

3.2.1 Organisatorisk identitet

Organisasjonsidentitet er et tema som har fått økende oppmerksomhet bare i løpet av de siste årene. Bevissthet om utviklingen av organisasjonsidentitet gjelder også nå i større grad for mange ulike virksomheter, alt fra kirke, undervisning, forvaltning og forretning, være seg både offentlig og privat sektor (Kvåle & Wæraas 2006). Det har også skjedd en dramatisk økning i tilbudet av ideer som gir oppskrifter på ledelse og utforming av organisasjoner (Røvik 2007:63).

Begrepet identitet forstås som «hvem vi er» (Kvåle & Wæraas 2006). Når begrepet knyttes til en person eller til en aktør, betyr dette at hun/han er seg selv, og ingen andre, og uavhengig av tid og sted vil vedkommende holde fast på sin sanne karakter (ibid.). Identitet er et selvbilde som også rommer bilde av andre og det bilde en oppfatter at de andre har av en selv (Røvik 1998). Identitetsbegrepet defineres og som «Et internt orientert kjernebegrep som sier noe om profilen og verdiene som kommuniseres av en organisasjon, og de ansattes syn på dette» (Brønn & Ihlen 2009:13).

Organisatorisk identitet handler om sentrale, distinkte og varige egenskaper ved en virksomhet. Det er ikke noe håndfast en kan se, høre eller ta på, det er ideer og oppfatninger som gir mening. Samtidig kan en ikke ha en bevisst oppfatning av hva egen identitet er uten å forholde seg til andre og vite noe om hva andre gjør. Det er gjennom samhandling og sammenligning at en identitet former seg (Kvåle & Wæraas 2006). Identitetens rolle i organisasjonen er å skape kjennskap, gjenkjennelse og etablere noe felles. En sterk identitet bidrar til å styrke de ansattes motivasjon og fellesskapsfølelse (Brønn & Ihlen 2009). I

analysedelen vil jeg belyse hvordan det i studien om Langnes skole ble tydelig hvordan identiteten utviklet seg.

Spørsmålet om «hvem organisasjonen er» har stor sammenheng med legitimiteten til organisasjonen. En sentral del av utviklingen av identitet er derfor å formidle attraktive egenskaper ovenfor omgivelsene, skape samsvar mellom de indre karaktertrekkene og verdier og normer i omgivelsene rundt (Kvåle & Wæraas 2006:15).

En kan skille mellom to hovedlinjer i tilnærming til å forstå den organisatoriske identiteten, knyttet til organisasjonsteori. Den ene tilnærmingen knytter seg til organisatorisk identitet som et fenomen som naturlig vokser fram over tid og gir organisasjoner et særpreg. I denne tilnærminga legges det til grunn at identiteten er utviklet naturlig og er knyttet direkte til det indre livet i organisasjonen. Med denne tilnærminga vil det være en nær sammenheng mellom kultur og identitet. Denne tilnærminga kalles for ei **organisasjonsteoretisk tilnærming** (ibid.).

Den organisasjonsteoretiske tilnærmingen har hentet mange elementer fra universitetsfag som psykologi, sosialantropologi og sosiologi. Den knyttes også nært til det fortolkende og postmoderne vitenskapsteoretiske paradigmet. Med det menes at en legger vekt på de meninger og meningsstrukturer som finnes i organisasjonen og søker å avdekke hvordan de ansatte oppfatter seg selv og organisasjonen. Det fortolkende paradigmet har et hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk tilsnitt. En må avdekke «virkeligheten» og de sosiale konstruksjonene til de ansatte for å få innblikk i den organisatoriske identiteten (ibid.). I analysekapittelet vil jeg vise hvordan jeg forstår dette perspektivet hos de ansatte i studien om Langnes skole.

Det narrative perspektivet innenfor den fortolkende organisasjonsteoretiske tilnærmingen er også en måte å forholde seg til organisatorisk identitet. Begrepet «narrativ» betyr fortelling (Kvåle & Wæraas 2006:27). Utgangspunktet her handler om å forstå den organisatoriske identiteten ved at de ansatte bruker fortellinger for å forstå seg selv og omverdenen. Vegen til å forstå en organisasjon går altså gjennom de ansatte.

Den andre tilnærminga tar utgangspunkt i at organisatorisk identitet kan styres og bevisst skapes. Identiteten er da et ytre trekk ved organisasjonen som ledelsen bevisst og strategisk

utformer. Denne tilnærminga knyttes til **den bedriftsøkonomiske teoriretningen** (Kvåle & Wæraas 2006:21). Denne retninga har sitt utspring i de økonomiske fagdisiplinene, som økonomi og markedsføring. De bedriftsøkonomiske teoriretningene knytter seg til det funksjonalistiske paradigmet og epistemologien. Til denne retningen knyttes hypoteser, sannheter og generaliseringer, og organisasjonsidentiteten kan tenkes som et instrument og virkemiddel for å nå et mål, for eksempel godt omdømme. En har som mål å avdekke identiteten, beskrive ha, måle han objektivt utfra visse kriterier og bruke han instrumentelt til å påvirke handlinger og eksterne oppfatninger (ibid.).

Identiteten kan oppsummert sees på ut fra 4 ulike perspektiver med utgangspunkt i den bedriftsøkonomiske teoriretningen (Kvåle & Wæraas 2006:29):

1. Et grafisk design perspektiv (logoer, navn, farger osv.).
2. Et storytelling perspektiv (offisielle selvpresentasjoner).
3. Et integrert kommunikasjonsperspektiv(homogen, enhetlig kommunikasjon utad).
4. Et merkevare perspektiv (styring av merkevareporteføljer).

3.2.2 Utvikling av identitet som strategisk eller naturlig storytelling?

Den organisasjonsteoretiske og den bedriftsøkonomiske teoriretningen danner grunnlaget for to ulike utgangspunkt når organisasjonsidentiteten skal utvikles og forstås. En kan skille mellom ulike begreper som beskriver denne prosessen; strategiske eller naturlige organisasjonsfortellinger (Røvik 2007).

Moderne organisasjoner kan gi gode betingelser for at de naturlige fortellingene skal kunne utvikles. I moderne organisasjoner er det mer og mer vanlig at aktører samhandler tett over lang tid, det er strømmer av hendelser og handlinger, og mange av disse har elementer av både konfliktstoff og dramatisk innhold (ibid.). Disse fortellingene er naturlige og preget av de menneskene som er aktører i organisasjonene, deres opplevelser, fortolkinger og konstruksjoner av virkeligheten. Fortellingene oppstår spontant og i muntlig form og vil kunne være litt ulike. På den måten vil fortellingene gi mye informasjon om organisatorisk identitet og kultur.

De strategiske fortellingene skiller seg fra de naturlige ved at de er konstruerte og planlagte, som et redskap til bestemte formål (ibid.). Hovedhensikten med disse er å framstille og formidle en organisasjon eller et produkt på en fordelaktig måte. Strategiske fortellinger kan også rettes innover i en organisasjon, for å skape en felles identitet, stolthet, motivasjon og glød internt. Et annet interessant aspekt er at den strategiske fortellingen ofte har en konflikt som den sentrale drivkraften, at eksterne aktører hindrer at organisasjonen får realisert sitt uttalte formål (Røvik 2007:203). Det kan også være interne motstandsprosesser, medarbeidere som ikke tilstrekkelig står på, som ønsker noe annet enn gruppa. Disse faktorene kan være drivkrefter i ei strategisk fortelling som handler om hvordan man møter motstanden og sikrer suksess (ibid.).

3.2.3 Identitetsutviklingsprosessen

I fortsettelsen skal jeg beskrive teoretisk hvordan den organisatoriske identiteten til virksomheter kommer til uttrykk, hvordan den blir utviklet og endret og hvilke andre aktører som kan styre identitetsutviklingsprosessen. Det er også av interesse å si noe om hvordan organisasjoner vil forsøke å forsvare identiteten sin mot kritikk, angrep og trusler.

Balmer & Greyers (2002) rammeverk utfra et multidisiplinært perspektiv inkluderer 5 ulike typer organisasjonsidentitet. Hensikten og formålet med å kategorisere og modellere disse 5 typene, er å forsøke å lage et utvidet identitetsbegrep som innbefatter begge de teoretiske tilnærmingene (Kvåle & Wæraas 2006:33; Brønn & Ihlen 2009).

1. Den **faktiske** («actual») identiteten. Blir skapt av eierne, lederstil, organisasjonsstruktur, forretningsaktiviteter og kvaliteten på varer og tjenester. Verdien til de ansatte blir regnet med her.
2. Den **kommuniserte** («communicated») identiteten. Den blir formidlet gjennom både formell kommunikasjon og ikke-kontrollerbar kommunikasjon, som de ansatte gir til media og andre i ulike sammenhenger. De signalene de ansatte gir utad, hvem man sier at man er.
3. Den **oppfatta** («conceived») identiteten. Image og omdømmet til organisasjonen og organisasjonen som merkevare.

4. Den **ideelle** («ideal») identiteten. Det er den optimale posisjoneringa som organisasjonen kan gjøre i markedet, basert på forskning og analyse.
5. Den **ønskte** («desired») identiteten. Den identiteten som lever i visjonen for organisasjonen, som særlig ledelsen formidler.

Disse identitetstypene er inspirert av både den organisasjonsteoretiske og den bedriftsøkonomiske tilnærmingen og modellen kan brukes analytisk for å studere identitetsbegrepet ut fra ulike teoretiske ståsted. I min studie vil det være aktuelt å ha fokus på Balmer & Greyers (2002) rammeverk og de 5 modellene, for se sammenhengen mellom utviklinga av organisatorisk identitet og omdømme.

Hvis en skal redegjøre for hvordan identitetsutviklingsprosessen skjer og hvilke prosesser og mekanismer som ligger til grunn, må en ha klart for seg at ei forutsetning er at en erkjenner at identiteten til en virksomhet er dynamisk, ikke statisk. Identiteten er sosialt skapt, noe relasjonelt, knyttet til en kontekst og noe som vil endre seg med omgivelsene og med «de andre» (Kvåle & Wæraas 2006).

Kvåle & Wæraas (2006) framholder at den mest framtreddende mekanismen som ligger til grunn for identitetsutviklinga er sammenligning. Sammenligning handler om å finne likheter og ulikheter mellom seg selv og andre (ibid.). Hvorvidt en oppfatter seg som lik eller ulik en annen organisasjon, danner også grunnlaget for andre mekanismer, nemlig imitasjon, differensiering og individualisering (ibid.). I praksis vil dette utarte seg slik at en søker å finne «gamle» knagger å henge ny kunnskap på, lage noe nytt i egen organisasjon og forankre det som en del av egen identitet. I analysekapittelet vil jeg komme inn på disse ulike aspektene, i drøftingen rundt rammefaktorene som lå til grunn for identitetsutviklingsprosessen.

Det skilles også mellom den spontane og den strategiske identitetsutviklingen. Disse foregår gjerne samtidig, som parallelle løp, men har ulike formål og hensikter.

Den spontane prosessen former organisasjonen med utgangspunkt i hva eller hvem en ønsker at organisasjonen skal være gjennom relasjonell og sosial samhandling, tolking av erfaringer, hendelser og relasjoner til andre i en dagligdags og naturlig meningsskapingsprosess (Kvåle & Wæraas 2006). Den strategiske prosessen er en mer bevisst og styrt prosess ut fra hva man

oppfatter at man bør bli eller ønsker å være. Denne prosessen er mer langsiktig og planlagt (ibid.).

Generelle drivkrefter som ligger til grunn for utvikling av organisatorisk identitet kan være det organisatoriske hverdagslivet, adoptering av nye organisasjonselement, kriser, konkurranse, forventninger og forestillinger om framtida (Kvåle & Wæraas 2006:110).

I det organisatoriske hverdagslivet blir mer eller mindre rutinemessige faste oppgaver utført, i samarbeid med de samme kollegaene og lederne, en er i kontinuerlig dialog og utveksler meninger og synspunkter. Den hverdagslige kontakten med eksterne, være seg samarbeidspartnere, kunder, konkurrenter, styresmakter, - er med på å klargjøre og utfordre hvem du er. I dette inngår også sammenligning, imitasjon, differensiering osv. Drivkraften i identitetsutviklingen er da tosidig; på den ene siden det en vet en skal gjøre i forhold til andre og hvordan en skal handle i ulike situasjoner, på den andre siden resultatet av de eksterne forholdene, praksiser og prosesser. Alt dette vil styre den organisatoriske identiteten (ibid.).

3.2.4 Forsvar av organisasjonsidentiteten

Organisasjoner kan oppleve at organisasjonsidentiteten blir utsatt for kritikk, blir truet og legitimiteten blir dratt i tvil. Dette kan være grunnet en hendelse, noe som er blitt sagt eller gjort, - som ikke samsvarer med identiteten en ønsker å bli identifisert med. Tilliten til organisasjonen vil være avhengig av hvilket signal organisasjonen gir i en slik situasjon (Kvåle & Wæraas 2006).

Verbalt forsvar er et mye brukt virkemiddel i denne forbindelse. Ofte opplever en talsmann for en organisasjon, under press, uttale seg til media for å sikre ei positiv vinkling av en betent sak. På denne måten vil en med direkte kommunikasjon ville være nødt å forsvare sin identitet. Å ta organisasjonen i forsvar kan framstå som legitimerende, men hva en sier og hvordan en framfører budskapet vil være avgjørende for hvorvidt forsvarsresponsen er vellykka (ibid.). I analysekapittelet vil jeg se på hvordan den aktuelle organisasjonen i studien håndterte dilemmaet rundt forsvar av organisasjonsidentiteten (ibid.).

Forsvar av den organisatoriske identiteten er i utgangspunktet en strategisk aktivitet, men kan også forstås som en forsvarsmekanisme (ibid.). En slik narsissistisk respons handler om at de ansatte bryr seg om hva andre mener om organisasjonen, hvordan den blir skildret av andre og

hvordan den kommer ut i sammenligning med andre. Jo mer en ansatt identifiserer seg med sin egen organisasjon, jo mer stolt vedkommende er, jo større vil en slik trussel være. Organisatorisk narsissisme kan utløses av at organisasjonen er blitt satt i forlegenhet, utsatt for rykter og komplott og dette gjør seg utslag i at ansatte i organisasjonen forsøker å rettferdiggjøre handlinger og finne på unnskyldninger (ibid.).

Irgens (2009) peker også på at i senere tid, med økende grad av målstyring og markedsorientering, er presset på profesjonsgruppene sterkere. De profesjonelle må i større grad enn tidligere måtte argumentere for nytten av sin profesjon. Irgens (2009) kaller dette «Yrkesidentitet i kriseforsvar» (ibid.). Dette har også sammenheng med forholdet mellom organisasjonen og de enkeltpersonene som jobber i en organisasjon. Porter (referert i Irgens 2009) bruker begreper «commitment» Hvis en ansatt har et sterkt «commitment»-forhold til sin organisasjon gir dette seg utslag i en sterk tro på og aksept for organisasjonens mål og verdier og vilje til å legge ned en betydelig innsats og store anstrengelser til beste for organisasjonen. I denne studien vil Porters (ibid.) perspektiv vise seg å være svært relevant.

3.3 Identitetsutvikling- en oversettelsesprosess?

Utviklingen av en skoles organisatoriske identitet kan også sees på som en oversettelsesprosess. I denne studien var utgangspunktet for utviklingen av skolens identitet at det forelå en pedagogisk reform-ide/et skoleutviklingsprosjekt, der hele eller deler av tankegangen skulle danne grunnlaget for den nye organisasjonen.

Translasjon betyr oversettelse og vil i organisasjonsteoretisk sammenheng knyttes til oversetting og overføring av organisasjonsideer fra en organisasjon til en annen (Røvik 2007). Overføring omfatter at noe blir tatt ut av en sammenheng og forsøkt satt inn i en ny sammenheng. Dette teoretiseres med begrepene dekontekstualisering og kontekstualisering (ibid.). Translasjonsteorien tar opp aspekter rundt å analysere uttak, overføring og adoptering av ideer som en form for translasjon/oversettelse (Røvik 2007:247). Dette er en måte å forstå og forklare kunnskapsoverføring mellom organisasjoner på og vil kunne bidra til spredning og overføring av organisasjonsideer. Translasjoner forutsetter at ledere og ansatte har tilstrekkelig translasjonskompetanse. Dette utdypes videre i teoridelen og tas opp i drøftings- og analysekapittelet i fortsettelsen.

3.3.1 Det translasjonsteoretiske perspektivet

Hva skal så til for at en lykkes med å overføre ideer fra en organisasjon til en annen? Røvik (2007) tar til orde for at kunnskapsoverføringen mellom ulike organisatoriske kontekster må forstås med utgangspunkt i ulike paradigmer i organisasjonsteorien; det modernistiske og det sosialkonstruktivistiske (ibid.).

I det **modernistiske paradigmet** legger en til grunn at organisasjoner har stor grad av systemlighet, og at det er en rasjonell tankegang at en ide i et system skal kunne overføres til et annet system. I det ligger det at en jakter etter «best practice». De gode praksiser skal være enkle å identifisere, uttakbare og være mulig å overføre til andre organisasjoner av samme system (Røvik 2007). Forutsetningen for at dette skal lykkes er at man skaffer seg grundig og god kunnskap om de ideer som skal overføres, i den konteksten ideene hentes fra, slik at en kan gjenskape ideene så nøyaktig som mulig i egen organisasjon.

I det **sosialkonstruktivistiske paradigmet** er et av nøkkelresonnementene at ideer ofte blir tatt inn, «reiser inn i en organisasjon»(ibid.) men ikke tatt i bruk. Begrepet kontekstualisering knyttes til dette resonnementet. Med dette framholder sosialkonstruktivistene at populære ideer blir gjenstand for «storytelling», at nye organisasjonsoppskrifter tas inn for å tilfredsstille krav fra omgivelsene om å være moderne og forandringsorientert (ibid.). Et eksempel kan være organisasjonskonseptet «Skola 2000».

I spenningsfeltet mellom det modernistiske paradigmet og sosialkonstruktivismen, redegjør Røvik (2007) for en alternativ teoretisk posisjon; **pragmatisk institusjonalisme**. I denne teorien framholdes at man enkelt kan identifisere suksessoppskrifter i en organisasjon og implementere dem i andre, som om det skulle være objekter som transporteres mellom og installeres i en ny organisasjon (Røvik 2007:249). Nøkkelpersoner i denne teorien er translatørene/ oversetterne og på hvilken måte «uthenting» og «utbringing» skjer (ibid.).

3.3.2 Oversettelsesregler og implementeringsforløp

Røvik (2013) beskriver fem mulige scenarier for implementering av ulike reform-ideer. Jeg skal kort redegjøre for disse.

«**Det optimistiske scenariet**» benytter virkemidler som stram styring, med korte og klare tidsfrister og påfølgende evalueringer og rutinemessig rapporteringer. I «**Det pessimistiske scenariet**» vil reform-ideene som forsøkes implementert ikke passe inn i de verdiene og den praksisen organisasjonen er preget av og implementeringsprosessen vil bli møtt med motstand og avvist. «**Det artistiske scenariet**» beskriver det mest kompliserte implementeringsforløpet, der en organisasjon vil kunne oppleve å håndtere reform-ideer i krysspress mellom eksterne forventninger og det de selv til enhver tid oppfatter som legitime og moderne reformendringer. Røvik (2013) bruker begrepet «frikoblet», - med det oppfatter jeg at reform-ideen ikke nødvendigvis blir en del av praksisfeltet, men noe som foregår på siden. Disse tre scenariene vil representere tre ulike «skjebner» (ibid.) ved implementering av nye ideer i en organisasjon.

Røvik (2013) beskriver to alternative scenarier, som modifierer eller fungerer som supplement til de tre foregående, nemlig «**Virusscenariet**» og «**Translasjonsscenariet**». Den forenklete forklaringen på disse to er at når virusscenariet handler om hva en reform-ide som kvalitetstiltak kan gjøre med en organisasjon, handler translasjonsscenariet om hva en organisasjon, for eksempel en skole, kan gjøre med reform-ideen. Det er i denne sammenhengen at oversetter/translasjonsbegrepet og translatørkompetansebegrepet er relevant. Dette utdypes i fortsettelsen.

3.3.3 Translatørkompetanse

Translatørene spiller en stor rolle i forhold til om utbringning av organisasjonsideene blir vellykket. Hva translatørkompetansen består av er viktig å sette søkelys på i den forbindelse. På hvilket kunnskapsgrunnlag opptrer de, hvilke ferdigheter har de, hvilken myndighet og hvilken posisjon har oversetterne (Røvik 2007).

Røvik (2007) belyser flere empiriske spørsmål, hva gjelder oversetterne, og to av de relevante spørsmålene er;

- Hvilke kjennetegn har oversetterne/ utbringerne selv, og hva består deres translatørkompetanse i?

- Hva er deres kunnskapsgrunnlag om vertsorganisasjonen og om den praksis de oversetter og formidler? (ibid:171).

For å lykkes med ideoverføring fra en organisasjon til en annen er translatørkompetanse en kritisk suksessfaktor. Det er mange eksempler på mislykkede forsøk på å overføre og implementere nye organisasjonsideer (Røvik 2007). Mislykkede forsøk kan gi seg utslag på ulike måter; at ideer tas inn men tas ikke i bruk; at ideer tas inn men blir frastøtt, fordi de ikke passer inn i eksisterende måter å utføre arbeidsoppgaver på eller ikke passer med organisasjonens verdier og normer; at ideer tas i bruk men gir andre utslag og effekter en forutsatt (ibid.).

Ofte handler mislykket ideoverføring om dårlig oversettelsesarbeid og mangelfull translatørkompetanse (Røvik 2007). Flere forhold spiller inn her; en makter ikke lage en dekkende og fullgod representasjon av den praksisen som overføres, alle relevante forhold for implementeringen blir ikke avdekket, feil oversettelsesmodus og oversettelsesregel blir anvendt. Av og til kan dette skje bevisst, men andre ganger «blir det bare slik» (ibid.).

Den som blir en god oversetter er den som på grunnlag av ulike innsikter evner å utforme lokalt tilpassete versjoner av ulike reform-ideer og som sørger for at disse versjonene blir forankret i organisasjonen. For å oppnå disse innsiktene skisseres noen kriterier for hva som kreves; kunnskap, tålmodighet, styrke og mot (Røvik i Arbo, Bull og Danielsen 2013). En kvalitet hos en «dyktig oversetter» er også at han har mot til ikke å bli for «boklig» (ibid.) eller ha for stor respekt for konseptet som hentes utenfra, men tillater seg å legge til og trekke fra med utgangspunkt i kunnskap fra eget praksisfelt.

Hvis en tenker seg at «Skola 2000» var en reform-ide fra skoleeier, som skulle implementeres i et nytt skolebygg, med en ny sammensatt personalgruppe, vil det naturligvis være flere utfordringer på ulike nivå. Oversettelse av reform-ideer bør ha karakter av å være «konkretisering». Det innebærer at den som har ansvaret for implementeringen bør benytte seg av tilstrekkelig nok frihetsgrader til å lage sine egne tilpassede og redigerte versjoner. Den bør også ha tilstrekkelig kunnskap og eieforhold til reform-ideen, slik at en kan bestemme om en vil implementere reform-ideen helt eller stykkevis og delt. Hvis denne bevisstheten ikke er til stede, kan en oppleve at reform-ideer blir oversatt mer ubevisst, uintendert og utilsiktet enn

det som var utgangspunktet (ibid.). Dette forstår jeg ved at god kjennskap til «Skola 2000» som reform-ide og kjennskap til translasjonsprosessen som foregikk hos skoleeier, før ideen kom til Langnes skole, - vil være av betydning og legge premisser for organisasjonen i denne studien. Denne tråden tas opp igjen senere i oppgaven.

Røvik (2012) peker også på at institusjonen «organisasjon» i seg selv utgjør en viktig reformkraft. Framveksten av en sterk felles organisasjonsidentitet vil kunne ha store konsekvenser for forståelsen for og utfallet av organisatoriske endringsprosesser (Røvik 2012).

Han tar videre til orde for at organisasjonsidentiteten er innenfor rammene av noen rasjonelle systemer. Det antas å være et klart og uttrykt mål for organisasjonen som søkes oppnådd og det antas at en har noen tydelige grenser mot omgivelsene. Innsatsfaktorene, med hovedvekt på «folkene i organisasjonen» (ibid.), er organisert med sikte på en måloppnåelse og det antas at ledelsen setter organisasjonen i system gjennom planmessig design av hierarkisk struktur og styringsordninger (ibid.).

Begrepet «organisasjonen i seg selv som en reformkraft» (Røvik 2012) vil også naturlig knyttes til studien i mastergradsprosjektet, da det vil tenkes å kunne være en sammenheng mellom ideer som skal oversettes, oversetterkompetansen og den prosessen og de drivkreftene som ligger til grunn for utviklingen av den organisatoriske identiteten og omdømmet for skolen. Vil det ene teoretiske elementet henge sammen med det andre, eller komme som et resultat av det andre? Dette vil også kunne belyses med utgangspunkt i Røvik (2007) sine antagelser om hvilke rasjonelle systemer en organisasjonsidentitet er innrammet i (ibid.).

3.4 Teori- en oppsummering

I teoridelen har jeg tatt for meg begreper, teorier og analytiske perspektiver knyttet til omdømme, organisasjon og translasjoner. Noen av begrepene som er forklart og definert tar jeg med meg videre i analysedelen, mens andre har bidratt til å gi meg en dypere forståelse av analytiske tankerekker og teori, og vil ikke bli brukt direkte i analysedelen. Selv om teorien er redegjort for hver for seg i teorikapittelet, ser jeg en klar sammenheng i de teoretiske emnene, at de kan forklares og forstås i sammenheng med hverandre.

I analysedelen vil jeg tydeliggjøre hvordan Balmer og Greyers (2002) kategoriseringer av organisasjonsidentitet ble synlig i denne organisasjonen. Det være seg forholdet mellom den ønskede identiteten, den kommuniserte identiteten og den faktiske identiteten.

Jeg viser også til forholdet mellom organisasjonens kultur og identitet og hvilke drivkrefter som ligger bak denne utviklingsprosessen, slik både Jacobsen & Thorsvik (2004) og Røvik (2007) bringer opp. Jeg vil også løfte fram hvordan sammenhengen mellom kommunikasjon og omdømme ble tydelig i denne studien (Brønn & Ihlen 2009), og fikk konsekvenser for omdømmehåndteringen (Wæraas, Byrkjeflot & Angel 2011). I analysedelen viser jeg organisasjonens forhold til omdømmestrategi og hvordan de valgte å håndtere omdømmet sitt, også sett i lys av perspektivet om ekthet (Brønn & Ihlen 2009).

Teorien om utvikling av organisatorisk identitet (Kvåle & Wæraas 2006) tydeliggjøres i studien gjennom hvilket syn de ansatte har på identiteten. De ansattes syn på identiteten sees videre på som et resultat av en prosess som menneskene i organisasjonen har vært gjennom. Jeg vil i analysedelen drøfte identitetsutviklingsprosessen som et resultat av både strategiske og naturlige organisasjonsfortellinger (Røvik 2007), og vise hvordan en kan forstå de ansattes behov og ønske om å forsvare organisasjonsidentiteten (Kvåle & Wæraas 2006).

Perspektivet om hvordan sammenligning med andre organisasjoner fikk betydning for å befeste egen identitet vil også tas opp og videre hvordan en teoretisk kan kategorisere identiteten med utgangspunkt i den organisasjonsteoretiske eller den bedriftsøkonomiske tilnærmingen (ibid.).

I analysedelen vil jeg se Røvik (2013) sine translasjonsscenarier i sammenheng med hvordan organisasjonen oversatte reform-ideene fra «Skola 2000» og hvordan translatørkompetansen kom til uttrykk i oversettelsesarbeidet, med utgangspunkt i kriteriene Røvik (2007) presenterer. Videre vil jeg drøfte translasjonsprosessen av reform-ideen «Skola 2000» sett i lys av Røvik (2007) sin translasjonsteori og i hvilken grad «lokalt tilpassete versjoner» (ibid.) ble utviklet av translatørene og utbringerne i den nye organisasjonen.

Før jeg kommer til analysedelen, vil jeg i kapittel 4 oppsummere og presentere essensen i empirien som ligger til grunn i studien.

Kapittel 4: Den empiriske fortellingen

Den empiriske fortellingen er delt i tre faser og fasene presenteres kronologisk. En kan som et utgangspunkt regne at fase 1 knyttes til perioden 2004-2006, fase 2 handler om perioden 2006- 2009 og den siste fasen fra perioden 2009 og fram til i dag. Det er dog viktig å understreke at dette ikke er absolutte avklarte og tydelige grenser, men for ryddigheten og kronologien i studien er dette omtrentlige rammer og tidsrom knyttet til den empiriske fortellingen. Den empiriske fortellingen som presenteres er en fortetting av det som er kommet fram gjennom dokumentstudiene og de kvalitative individuelle intervjuene. Det er informantenes stemme og redegjørelse for utviklingsprosessen og særtrekkene ved de ulike fasene som kommer fram. Det er mitt valg å dele inn fasene i fase 1, 2 og 3, da det fungerer som en måte å strukturere empirien på. Informantenes informasjon er blitt understøttet av de aktuelle dokumentene. Jeg vil også bemerke at enkelte fakta har jeg spesifikt måtte dobbeltsjekke med to tilleggsinformanter etter at undersøkelsesfasen var over og i forbindelse med skriveprosessen. Disse informantene er benyttet for å verifisere faktaopplysninger gitt av informantene. Dette er gjort for å sikre reliabiliteten i empirien.

4.1 Fase 1, perioden 2004-2006

Fase 1 er den første fasen i den empiriske fortellingen, en fase der planlegging av de ytre rammene rundt organisasjonen som skulle bli til sto i fokus, utvelgelsen av personalet og beskrivelsen av personalets individuelle og gruppevise utgangspunkt for å skape rammene for organisasjonen var også et utgangspunkt for denne fasen.

Planen «Langnes skole» ble til etter at en delegasjon av representanter fra skoleeier, skoleledere og lærere fra Tromsø kommune hadde vært på inspirasjonsstudiereise til Stockholm for å se «Skola 2000» ideen i praksis. Målsettingen for studiereisen var:

«Å få nye ideer, tanker, videreutvikle tanker vi allerede har i arbeidet med å gi elevene et opplæringstilbud basert på reell elevmedvirkning, ny organisering, nye arbeidsmåter og tilpasset opplæring» (Informasjonsskriv fra Utviklingssenteret for skole og barnehage, Tromsø kommune, 29.1.01).

Etter studiereisen ble det satt ned en kommunal planleggingsgruppe som skulle skissere planer og løsninger for en helhetlig plan rundt bygg/pedagogikk/organisering i den nye

ungdomsskolen som var vedtatt skulle bygges i Tromsø. Denne gruppa var administrert av Norsk Form. Det ble utarbeidet et grunnlagsdokument som beskrev tankene en hadde om hvordan bygg, pedagogikk og læringsmiljø skulle utgjøre en helhet, med utgangspunkt i det en hadde lest og hørt, og hvordan en hadde sett reform-ideen «Skola 2000» i praksis i Sverige. (vedlegg 2).

Den nye skolen var planlagt bygget som en ren ungdomsskole med 7 læringsbaser og elevene skulle organiseres aldersblandet. Skolen skulle stå ferdig til skoleåret 2004-2005 og skulle fylles med elever gjennom en tretrinnsrakett, først 8. og 9. trinn, tilslutt 10. trinn.

Grunnlagsdokumentet hadde ingen direkte teoretisk forankring eller relevant empiri å vise til, fordi dette var nye pedagogiske tanker, men for interesserte lærere og skoleledere ga det stor mening og inspirasjon å tenke alternative pedagogiske måter å drive skole og undervisning på. Aldersblanding som metode for tilpasset opplæring for elever ble av mange betraktet som en svært god pedagogisk ide og ble oppfattet av mange som både motiverende og interessant. Informasjonsmøtet som ble avholdt av planleggingsgruppen da skolen var under bygging var også godt besøkt og mange lærere fattet interesse for å være med på oppstarten av dette spennende «ny-tenkingsprosjektet». Dermed var det mange godt kvalifiserte søkere til de 17 lærerstillingene som ble utlyst.

Opposisjonspolitikere og engasjerte skolefolk uttalte seg om skoleprosjektet og brukte media som debattforum. Medieoppslag om «verdens beste skole» skapte store forventninger, både negative og positive, fra omverdenen.

Skolens ledelse, bestående av rektor og 1 inspektør ble ansatt 6 måneder før skolen skulle starte opp og skulle da i gang med å tilsette sitt personale. Da de 17 lærerstillingene ble lyst ut var det 266 søkere til stillingene. En stor del av søkerne kom fra andre skoler i Tromsø, lærere som hadde bred og god faglig kompetanse og hadde erfaring fra mange ulike skoleorganisasjoner og andre type organisasjonskulturer. Det ble antydnet at dette var lærere som i stor grad på egne skoler hadde «spilt en rolle» og vist interesse for pedagogisk utviklingsarbeid. Noen søkere hadde en spisskompetanse innenfor spesielle fagområder. Felles for alle var at de var meget motiverte, hadde aktivt søkt seg fra tradisjonelle skoler til en ny, annerledes skole med blanke ark, og kommet gjennom nåløyet som en av de utvalgte som fikk være med på oppstarten.

Personalet ble, etter innledende møter med skolens ledelse, samlet til en 2 dagers samling med planlegging og teambygging, der ledelsen hadde benyttet et eksternt firma, iPluss, til å lede oppstartarbeidet sammen med ledelsen. Hensikten og målet med denne samlingen var at personalet skulle bli kjent og trygge på hverandre og at en skulle danne team og begynne planleggingen av rammene rundt organisasjonen Langnes skole. Denne samlingen var i juni 2004, - bare 2 måneder før elevene skulle være på plass i det nye bygget.

Konsulentfirmaet iPluss, med sine prosessledere, brukte følgende teamdefinisjonen som utgangspunkt for arbeidet:

«Et team består av et lite antall deltakere med forskjellig bakgrunn og kompetanse, som har forpliktet seg til å arbeide sammen mot et felles mål innenfor en avtalt arbeidsform, og som er enige om at hver enkelt har ansvar for å følge opp at teamarbeidet går som avtalt».

(Stikkordsrapport 27.6.04).

Majoriteten av lærerne hadde i forkant av denne personalsamlingen hatt forventninger om at lederne ville presentere og lede an til ei slags oppskrift på hvilke grunnlagstanker som skulle prege den nye skolen. Hvordan det skulle organiseres, hvilke rammefaktorer som skulle ligge til grunn, - at lederne ville bidra til å oversette grunntankene i «Skola 2000» til den nye Langnes skole, med utgangspunkt i grunnlagsdokumentet. Dette skjedde ikke og mange uttalte at de var overrasket og stilte seg undrende til at det ble lagt opp til en så tydelig flat struktur i oppstarten. Mange hadde forventet at ledelsen umiddelbart ville legge føringer for konseptet og tydeliggjøre rammefaktorene rundt organisasjonsutviklingsprosessen.

Idemyldringa startet med flat struktur. Alle de ulike deltakerne fikk komme med sine fortolkninger av hva organisasjonen skulle være og hva som ville være viktige grunnpilare i utviklingen av organisasjonen og organisasjonsidentiteten. I den skriftlige evalueringen og oppsummeringen av personalsamlingen ble det uttalt:

«To begivenhetsrike dager og en god etappe videre i arbeidet. Nødvendige avklaringer er gjort», «Er både ydmyk og stolt over å være en del av dette kollegiet. En samling flinke folk som jeg gleder meg til å arbeide sammen med», «Føler at mye henger enda, men jeg tror vi kommer i havn. Vi er kommet et godt stykke på vei», «Fint å bli kjent, jeg skal gjøre mitt for å gjøre skolen klar til oppstart», «Jeg beholder roen, selv om jeg tenker at det er mye som skal på plass og at det er mye å gjøre»,

«Kjempeartig samling! Humor er viktig! Vi ler lett og finner på morsomme ting. Håper vi kan få til nye pedagogiske opplegg, ikke bare gli inn i kjente mønstre», «Jeg gleder meg, dette er fantastisk».
(Stikkordsrapport 27.6.04).

Denne første fasen var preget av stor entusiasme, positivitet, åpenhet, høy motivasjon og et stort pågangsmot. Det var en sterk vilje fra alle til å få det til, til å enes om ei felles retning. Samtidig uttrykte mange frustrasjon over at var det mange organisatoriske strukturer, rutiner og regler som skulle på plass. En jobbet med både de ytre og de indre rammene i organisasjonen samtidig. Hvem menneskene i organisasjonen var og hva de representerte, hvordan de i fellesskap skulle forholde seg til elevene og de foresatte (brukerne), hvilket pedagogisk innhold skulle ha hovedfokus, – alt dette skulle forenes med de praktiske og logistikkmessige rammefaktorene som måtte på plass i et flunkende nytt skolebygg.

4.2 Fase 2, perioden 2006-2009

Fase 2 var en fase preget av at selve driften av skoleorganisasjonen var i gang, elevene var på plass i det nye bygget, en skulle prøve ut og finne ut av interne strukturer, møtevirksomhet og beslutningsprosesser, arbeids-, ansvars- og rollefordeling, lærerteamsamarbeid og kommunikasjonsrutiner internt og eksternt. En skulle samtidig skape trygghet, forutsigbarhet og fortrolighet i forhold til å være i et transparent bygg og en transparent organisasjon. Fasen var i stor grad preget av å føle seg fram, prøving og feiling, gode og mindre gode erfaringsbaserte opplevelser.

Personalet gjorde seg raskt erfaringer med bygg, organisering av elevgrupper, lærerteam, daglige rutiner og annet. Det ble en mer og mer tydelig erkjennelse over at jo løsere de arkitektoniske rammene i bygget var, jo strammere måtte de organisatoriske rammene være. Dette handlet både om hvordan lærerteamene skulle innrette seg i forhold til hverandre og hvordan elevgruppene skulle organiseres i læringsmiljøet. «Arenakompetanse» ble et relevant og aktuelt begrep som skulle implementeres, både hos personalet og hos elevene. Hvordan skulle elever og lærere opptre i de ulike rom i læringsmiljøet? En opplevde at en var veldig tett på hverandre som personale, fordi organiseringsformen og strukturen, både med elever og lærere, krevde et tett samarbeid og ei nær samhandling. Det var svært lite rom for privatpraksis.

En var også i stor grad opptatt av spørsmålet om alt skulle organiseres likt eller om det skulle åpnes opp for ulikheter internt i organisasjonen. Dette ble en pågående prosess i fase 2, å finne ut i hvilken grad en ville dyrke fram en organisasjonsidentitet preget av likhet eller om det skulle være rom for ulike måter å jobbe på. Dette var et viktig spørsmål for mange.

Høsten 2006 var skolen fulltallig med elever og aldersblandete læringsgrupper skulle realiseres, som en del av den planlagte organiseringen av læringsgruppene i skolen, knyttet til reformtankene i «Skola 2000» ideen. I samme periode fikk skolen en stor utfordring i forbindelse med at både den nye utdanningsreformen «Kunnskapsløftet» og læreplanreformen LK-06, skulle innføres. Dette medførte et stort utviklingsarbeid som dreide seg om selve innholdet i skolen, men som også fikk konsekvenser for hvilken organisatorisk identitet som ville være nødvendig for å kunne realisere og iverksette reformen.

Aldersblandingen av elevene i undervisningen skapte ikke begeistring hos hele personalet umiddelbart. I denne fasen opplevde en at noen av de ansatte begynte å tvile på sin egen rolle og sin egen motivasjon i forhold til denne organisasjonsmodellen og denne måten å jobbe på. Passet dette konseptet deres måte og ønske i forhold til utføring av lærerrollen og var det i tråd med egen profesjonsforståelse? Noen var ærlige på at de ikke trodde at dette var en arbeidsform eller et pedagogisk prinsipp de kunne jobbe helhjertet med, og de valgte å søke seg bort fra organisasjonen og tilbake til den tradisjonelle skolen.

Det som også preget fase 2 av den empiriske fortellingen, var at det var et stort ytre press fra foresatte, brukere og andre i forhold til aldersblanding av elevgrupper i læringssituasjonen, som var en ny og ukjent måte å organisere elevgruppene på. Det var et stort uttrykt behov for informasjon fra foresatte og andre, og ei stor utfordring for personalet å vite hva som skulle informeres om. En var ikke kommet så langt med erfaringene med organisasjonen- hva skulle sies utad og hvem skulle si det? Kommunikasjon og informasjon utad ble krevende og ei utfordring som en ikke hadde forutsett. Personalet ble avventende i forhold til å informere utad, en ble redd for at det skulle oppfattes feil, at de eksterne ikke skulle ha tillit og tro på det de gjorde, det organisasjonen sto for.

En fryktet også at det kunne bli ubehagelig og vanskelig å skulle gå ut å forsvare organisasjonsidentiteten og det skolen sto for og trodde på, en manglet argumenter og teoretiske begrunnelser og empirien var ikke tilstrekkelig til å berolige urolige foresatte eller

kritiske eksterne aktører på dette tidspunkt. En var fortsatt i en prosess. Informanter beskriver dette slik:

«Husker de første foreldremøtene, da det ble åpnet opp for stordebatt, - da vi sluttet med det synes jeg det var veldig bra. Det var ubehagelig å stå i det med alle spørsmålene.».

Det vokste i denne fasen fram en bevissthet blant personalet om hvilken omdømmestrategi man burde ha i denne usikre, utprøvningsfasen, - hva en tenkte var en hensiktsmessig strategi i denne situasjonen. Noen opplevde at denne strategien var uttalt både fra ledelse og lokal fagforening, andre opplevde at det bare ble en inneforståthet blant personalet at dette var lurt å gjøre. Strategien handlet om ikke å gå ut å fortelle hva en gjør bra og proklamere suksess, men vise med handling, gjennom fornøye brukere, være seg elever og foreldre, hva en står for, og satse på at det gode ryktet ville spre seg naturlig. Det var også uttalt at det ikke var ønskelig at noen skulle gå ut på egen hånd og forsvare organisasjonsidentiteten. Forsvar kunne generere mer støy og gjøre at ting kom ut av kontroll.

I denne fasen, med så mye opplevd motstand, vokste det fram en sterk fellesskapsfølelse i personalet. Opplevelsen av å være spesiell, dyrking av annerledeshet, å skulle være nødt å forsvare det en gjorde, at noen forlot og noen sto løpet ut i denne fasen, bidro til et sterkt samhold i personalgruppa. En informant sier dette:

«I en periode var det ganske mye trøkk, men da forholdt vi oss rolig. Det tror jeg faktisk var ganske lurt».

4.3 Fase 3, perioden 2009-2013

I fase 3 skjedde det endringer i ledelsesstrukturen i organisasjonen, lederteamet ble utvidet, ny rektor var blitt tilsatt og det ble opprettet nye funksjonsstillinger som skulle sikre at det var tydelige myndiggjorte ansatte med et avklart ansvarsforhold. Dette var et resultat av at det hadde vært prøvd litt ulike modeller med organisasjonsstrukturer underveis i fase 1 og 2, og en hadde nå falt til ro og utviklet en felles trygghet og retning i organisasjonen. Personalet opplevde at utprøving og igangsetting av nye prosjekter i større grad ble styrt bevisst fra ledelsen, og strukturen i organisasjonen var mer asymmetrisk. Det var en uttalt forståelse av det ble tatt tydeligere styring og grep for å oppnå bevissthet om organisasjonens egenart. En informant sier:

«Jeg opplever at vi etterhvert er blitt en veldig regulert skole, vi er gjennomregulert på absolutt alt. I løpet av et år har vi plan på alt som skal skje, vi har evalueringer som oftest av det vi gjør og årshjulet på skolen er veldig enkelt å forholde seg til».

Det ble et bevisst fokus på å jobbe for en felles organisasjonsidentitet som kunne presenteres utad. «Vi på Langnes gjør sånn og sånn». Ledelsen uttrykte dette klart. På dette tidspunktet hadde organisasjonen gjort seg mange erfaringer, ved prøving og feiling, at en opplevde at det faktisk eksisterte noen klare og tydelige kjennetegn og særpreg på Langnes skole.

Andres eksterne blick ble ikke oppfattet som så skummelt og truende. Personalet og ledelsen kunne med mye større grad av trygghet fortelle utad hva organisasjonen står for, hva en fikk til og ikke fikk til, argumentere for valg som var gjort, og de kunne fortelle suksesshistorier. Tilbakemeldinger fra samarbeidende instanser ga bekreftelser på et positivt eksternt omdømme og en ble i betydelig mindre grad utsatt for kritiske spørsmål. En begynte å tenke hvordan en bevisst utad kunne presentere gode resultater på brukerundersøkelser og gode eksamensresultater slik at det skulle befeste seg et godt omdømme av enheten.

Det ble jobbet internt med omdømmestrategier, med perspektivet at alle de ansatte hadde et ansvar for å skape et eksternt godt omdømme. En jobbet også bevisst med strukturer og samarbeid med eksterne aktører, det var viktig for skolen å opparbeide seg og opprettholde en positiv relasjon med eksterne aktører. Personalgruppa i organisasjonen hadde i stor grad falt til ro og opplevde at utviklingsprosessen og translasjonsprosessen var over og at organisasjonen fungerte. Personalets opplevelse av omdømmet i denne fasen gikk gradvis i retning av at det eksterne omdømmet var forenelig med det interne omdømmet.

Skolens personell ble også i denne perioden brukt for å gi innspill og gode råd i forbindelse med andre skolebyggprosjekter i Tromsø kommune, eksempelvis nye Tromstun skole. Eksterne kommuner var også på besøk, ville se bygget, ville få kjennskap til organisering av læringsgrupper, forhøre seg om organisasjonsstrukturer, ansvarsfordelinger og funksjonsstillinger. En ønsket å bruke gode, og dårlige praksiserfaringer fra denne organisasjonen og iverksette i andre lignende organisasjoner.

I desember 2012 ble det vedtatt i kommunestyret i Tromsø kommune at denne organisasjonsstrukturen ikke lenger skulle bestå, og Langnes skole ble eksemplifisert i et medieoppslag. Dette medførte et internt «opprør» blant personalet, en frustrasjon over at

omdømmet og den organisatoriske identiteten ble nedgradert og stemplet som noe som ikke fungerte og noe en ville gå bort fra. Det nye som ble presentert fra politisk hold ble omtalt som «Kunnskapsskolen». Personalet opplevde at beskrivelsen av denne reform-ideen ikke i realiteten representerte noe nytt og annerledes, men faktisk det organisasjonen Langnes skole var i dag. Dette førte på nytt til ei intern mobilisering og bevissthet om fellesskap, når en opplevde sin egen organisasjonsidentitet som truet. En informant uttrykker;

«Jeg har skrevet mange leserbrev i hodet mitt, som aldri kom ned på papiret».

Dette var også første gang at skolens rektor gikk aktivt ut til politisk hold for å forsvare organisasjonen og uttrykke organisasjonens felles ståsted og negative opplevelse rundt presentasjonen av «Kunnskapsskolen». På dette tidspunktet var alle nivå i organisasjonen så trygg på egen identitet og sitt eget organisatoriske omdømme, at det ble viktig for organisasjonen og personalets integritet at det ble tatt til motmæle.

De 7 læringsbasene, med komplementære lærerteam som jobbet tett sammen var gjennom fase 2 og 3 blitt en liten organisasjon i selv. «Faren» ved at privatpraksiser fikk vokse fram også ville også kunne være tilstede. Å beholde «Vi på Langnes» ble viktig, en ønsket ikke 7 småskoler i 1 skole. Dette momentet ble tatt opp av en informant i intervjuet;

«Noen ganger tenker jeg også at jeg ikke bestandig kan svare for hele skolen for hvordan vi gjør ting- kanskje vi bør sikre at vi får vite enda mer om hverandre internt».

Samtidig var det en erkjennelse blant informantene av at skolen kanskje ikke i så stor grad skilte seg fra andre skoler, som en først opplevde i tidlige faser, når det kommer til hva hver enkelt lærer gjør med eleven i klasserommet. En informant sa noe om dette:

«Vi er jo annerledes, i bunn og grunn. Og vi trenger fortsatt å oppklare misforståelser utad. Men når alt kommer til alt er vi ikke SÅ ulik andre skoler».

Bevisstheten om identiteten i sammenligning med andre lignende organisasjoner kom tydelig fram i denne fasen. De ansatte gir uttrykk for at de har fått et perspektiv på hva identiteten Langnes skole er sammenlignet med de sammenlignbare organisasjonene (Kvåle & Wæraas 2006).

Kapittel 5: Analyse og drøftinger

Analyse og drøftingskapittelet er delt inn i 5 delkapittel. Først følger en avklaringsdel med redegjørelser, så følger analyse og drøftinger av de tre fasene i den empiriske fortellingen med ei påfølgende oppsummering. Jeg har valgt å bruke et rikt utvalg av sitater fra det kvalitative intervjuet, for å eksemplifisere empirien under drøftingen og analysen. De teoretiske begrepene fra teorikapittelet er berørt i alle tre faser.

5.1 Om analysekapittelet, funn og fortolkninger

I analysen vil jeg ta for meg hovedtrekkene i dokumentene og informasjonen og fortolkninger som kommet fram gjennom de kvalitative intervjuene jeg har gjennomført. Informantene har gitt meg et stort materiale og mye å gripe fatt i. Jeg vil oppsummere at det var vellykket å sende spørsmålene til informantene på forhånd. Jeg opplevde at alle 10 informanter hadde mye på hjertet og hadde gjort seg mange interessante refleksjoner knyttet til spørsmålene. Noen informanter beskrev refleksjoner som var sammenfallende med andre, mens andre igjen hadde ulike opplevelser og virkelighetsoppfatninger.

Jeg vil i dette kapittelet analysere, synliggjøre og eksemplifisere teori og empiri i en helhetlig sammenheng. Jeg vil også i analysen bruke sitater fra intervjuene for å understøtte sammenhengen mellom teori og empiri. Sitatene er hentet fra ulike informanter. Jeg tilkjenner ikke i gjengivelsen om det er sitater som er gjengitt fra samme informant, for å unngå at informanter skal oppleve anonymiteten sin som truet.

Hovedmålet med analysedelen er å gi noen svar på forskningsspørsmålet og det som var utgangspunktet for studien, nemlig hvilke prosesser og drivkrefter som ligger til grunn for utviklingen av organisatorisk identitet og omdømme. Analysen er knyttet til de tre fasene i den empiriske fortellingen.

Overskriftene i delkapitlene i analysedelen gjenspeiler og understøtter essensen i de ulike fasene. Selv om analysen presenteres kronologisk i henhold til de 3 fasene, vil både identitet, omdømme og translasjonsperspektivet være synlig som den røde tråden. Analysekapittelet avsluttes med en oppsummering.

5.2 Analyse fase 1: «Vi gleder oss til mandag»

Kvåle & Wæraas (2006) beskriver at forståelsen av organisasjonsidentiteten er avhengig av innblikk i «virkeligheten» og de sosiale konstruksjonene til de ansatte. Dette er den organisasjonsteoretiske tilnærminga til organisatorisk identitet. En må søke å avdekke hvordan de ansatte oppfatter seg selv og organisasjonen. Vegene til å forstå en organisasjon går gjennom de ansatte. Denne tilnærmingen knytter seg til organisatorisk identitet som et fenomen som naturlig vokser fram over tid og gir organisasjoner et særpreg. I denne tilnærminga legges det til grunn at identiteten er utviklet naturlig og er knyttet direkte til det indre livet i organisasjonen. Med denne tilnærminga vil det være en nær sammenheng mellom kultur og identitet (ibid.), og dette er gjenkjennbart i studien om Langnes skole.

Identitetens rolle er å skape kjennskap, gjenkjennelse og etablere noe felles. En sterk identitet bidrar til å styrke de ansattes motivasjon og fellesskapsfølelse (Brønn & Ihlen 2009). Identiteten er sosialt skapt, noe relasjonelt, knyttet til en kontekst og noe som vil endre seg med omgivelsene og med «de andre» (Kvåle & Wæraas 2006). Med dette som teoretisk utgangspunktet tenker jeg at en organisatorisk identitetsdanning både vil kunne være en bevisst og systematisk prosess og et resultat av prosesser og tiltak en ikke bevisst iverksatte, - som i denne studien, manglende translasjonskompetanse og plan for translasjonsprosessen. I denne studien var usikkerheten om hvor vegene skulle gå et forhold som skapte sterke positive relasjoner mellom de ansatte og ble en del av det indre livet i organisasjonen (ibid.).

Informantene har i intervjuene beskrevet hvordan de oppfatter at organisasjonsidentiteten ble til. De beskriver flere faktorer som har hatt innvirkning; I den første fasen var identiteten helt åpen og blank. Alt var nytt og alle muligheter lå åpne. Ingen i personalgruppa kjente hverandre godt, ikke visste de hva de skulle forvente av hverandre og ikke visste de helt hva dette skulle bli. Personalet uttrykte samtidig positive forventninger til hverandre, som er uttalt i stikkordsrapporten fra den første personalsamlingen;

«Er både ydmyk og stolt over å være en del av dette kollegiet. En samling flinke folk som jeg gleder meg til å jobbe sammen med!».

(Stikkordsrapport 27.6.04).

Alle hadde dog en klar formening om at fallhøyden var stor og at de skulle, ville og måtte lykkes, fordi mange hadde spådd at dette ikke ble å lykkes. Dette ble en av motivasjonsfaktorene og en sterk drivkraft i oppstartsfasen. En av informantene uttaler:

«Det var et dristig prosjekt, å starte opp denne skolen».

En annen informant peker på det eksterne omdømmet, som i utgangspunktet var preget av en stor grad av negative forventninger. Det eksisterte allerede på dette tidspunktet kritikere og aktører som hadde uttalte negative forventninger til organisasjonen før en var startet opp. (Nordlys 22.6.06; Veiledningsskoler er en blindvei). I den første utviklingsprosessen spilte den ytre skepsisen en stor rolle for personalet og den vil jeg også anse som en drivkraft for personalet i oppstarten. Følgende sitater tydeliggjør dette;

«Alle de kritiske blikkene en fikk på seg utenfra, - så da var jo alle innstilt på å bevise at «dokter tok feil» Du får en veldig sterk drivkraft i det».

«Opplevde det som en vanskelig start. Mye forutinntatte holdninger fra andre. Men ei sterk personalgruppe som hadde en sterk vi-følelse og ei fandanivoldsk holdning. Vi skal vise dem».

Samtidig opplevde ikke informantene at det var en overvekt med kritiske blikk ved oppstarten. Det var også viktig å understreke den positive oppmerksomheten fra eksterne rundt åpningen av skolen og prosessen en skulle i gang med i tida framover. Dette var en type oppmerksomhet som var preget av nyhetens interesse og nysgjerrighet fra omverdenen for dette som var nytt og annerledes. Personalet poengterer at de også var stolte av å skulle være en del av dette. Dette eksemplifiseres ved sitat:

«Vi likte det å være en annerledes organisasjon. Det var noe spesielt og eksklusivt over det».

Lærerne hadde ei forventning og ei forestilling om at ideene og visjonene ledelsen hadde for oppstarten av Langnes skole, skulle bli oversatt som ei oppskrift og tydelig presentert på den første personalsamlingen. Dette kommer tydelig fram fra flere informanter. Dette kan forstås med utgangspunkt i Røvik (2007) sin teori om behovet for translasjonskompetanse og gode translatører når en ide skal tas ut av en kontekst og realiseres i en annen kontekst. Informantene forteller om forventninger om at lederne skulle være de tydelige translatørene av de nye reform-ideene og at de ville fortelle og vise vei for hvordan dette skulle settes ut i

praksis og bli en del av den organisatoriske identiteten og omdømmet. Det viste seg at lederne la opp til en annen oppstartstrategi. Denne strategien ble opplevd av personalet som en flat, og kanskje i for stor grad, demokratisk utviklingsprosess, der lærerne selv opplevde at de måtte være mer aktiv og delaktig for å stake ut kursen til organisasjonen enn de i utgangspunktet hadde tenkt. En informant beskriver prosessen slik;

«Det er nok litt tilfeldig at vi har blitt det vi har blitt, på grunn av de menneskene vi er. Det lå ikke en veldig bevisst strategi i bunn da skolen startet, - det vil si det lå noen strategier bak bygget, men det ble ikke formulert noen tydelige mål for hvordan vi skulle gjøre dette? Det ble liksom sagt at nå er de beste folkene fra byen ansatt her, så nå er det ingen problem, nå kunne vi bare skape den nye skolen. Det ligger jo noe veldig demokratisk og fint i det, men samtidig tror jeg nok at en sånn prosess kunne hatt mer styring».

Altså sier informantene noe om hvordan valg av ledelsesstrategi i oppstarten fikk betydning for utviklingsprosessen og identiteten til Langnes skole. I forhold til Jacobsen & Thorsvik (2004) sin beskrivelse av organisasjonsbegrepet, kjennetegnes organisasjonen ved at det er et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål. Dette forutsetter et formalisert samarbeid, der det eksisterer noen gitte retningslinjer for hvem som skal gjøre hva, hvem som har ansvar for hva og at samarbeidet er ledet og styrt av noen. Informantene uttaler i intervjuene at de ikke opplevde at det var klare nok retningslinjer for hva skolen skulle bli, ledelsen viste ikke tydelig nok vei, i forhold til hva lærerne hadde forventet, informanter beskriver i intervju at lærergruppa opplevde å måtte finne ut av det selv. I stikkordsrapporten etter første personalsamling uttaler en informant;

«Jeg beholder roen, selv om jeg tenker at det er mye som skal på plass og det mye å gjøre».

(Stikkordsrapport 27.6.04).

Informantene uttrykker at dette ikke nødvendigvis ble kritisk for utviklingsprosessen, men at ledelsen sin strategi for utviklingsprosessen var overraskende og at det la noen nye og uventede premisser for oppstarten. En informant har dog noen tanker om hvordan dette kunne vært gjort annerledes;

«Skulle ønske at det hadde vært en mer styrt prosess. Første gang vi møttes burde vi fått et trykk av dokumentet som lå til grunn for Langnes skole, med beskjed «gå hjem og les hva dette handler om»

Hva klarer vi å lese ut av dette, hva klarer vi ikke å lese ut av dette som vi må bestemme oss for før vi går i gang. Det var slik jeg trodde det kom til å bli. Sånn ble det ikke, og jeg har måttet rette meg etter det og har forsåvidt levd fint her disse årene. Hvis utgangspunktet hadde vært annerledes vet en ikke om skolen hadde blitt annerledes? En interessant tanke....».

Dokumentet informanten henviser til er dokumentet som forelå som et bakgrunnsdokument for skolen (Vedlegg 2). Dette dokumentet beskrev hvordan det var tenkt at Langnes skole skulle bli, etter at den kommunale planleggingsgruppa hadde oversatt «Skola 2000», med utgangspunkt i slik Ingemar Mattsson beskrev ideen. Hvis en ser informantens sitat i lys av translasjonsteori og translatørkompetanse (Røvik 2007), tenker jeg at en kan betrakte bakgrunnsdokumentet som et dokument som ga dårlig grobunn for et godt oversettelsesarbeid blant skolens personale. I tillegg til at det forelå mangelfull forståelse for og translatørkompetanse av «Skola 2000», ble dette en uklar prosess for personalet. En kan snu perspektivet og undre seg over om en heller bevisst jobbet ut fra tanken om at en ikke ønsket å lage en dekkende og fullgod representasjon av den praksisen som skulle overføres. I det ville det ligge at den kommunale planleggingsgruppa hadde definert at alle relevante forhold for implementeringen faktisk **ikke** kunne avdekkes på dette tidspunktet. Av og til kan dette skje bevisst, men andre ganger «blir det bare slik» (Røvik 2007).

«Den som blir en god oversetter er en som på grunnlag av ulike innsikter evner å utforme lokalt tilpassete versjoner av ulike reform-ideer og som sørger for at disse versjonene blir forankret i organisasjonen» (ibid.). I denne organisasjonen ble personalet tatt inn i oversettelsesprosessen på lik linje med ledelsen. Slik oppfattet skolens personale dette, både dokumenter og intervju bekrefter dette.

Utgangspunktet for organisasjonen, med den menneskelige og sosiale kapitalen (Brønn & Ihlen 2009), oppfatter jeg likevel var god nok og tilstrekkelig for at denne strategien lyktes, selv om informantene er tydelige på at de hadde hatt andre forventninger til oppstarten og at ledelsens strategi ikke var tydelig uttalt til personalet. Informantene uttrykker dette med følgende utsagn;

«Et er det at det ikke var noen klar plan på hva en skulle gjøre, men det var heller ikke noen klare strategier for hvordan en skulle komme i gang fra ledelsen, så da måtte man bare hive seg rundt, men det ville jeg egentlig ikke vært foruten, - det er en grunn for at det er blitt så bra som det er blitt».

Altså kan en oppsummere at arbeidet med å oversette reform-ideene fikk en trang start, og det var uavklart og utydelig i starten hvor veien gikk og hvilke strategier som skulle tas i bruk. Hvis en forstår informantenes utsagn i lys av Røvik (2007) sin translasjonsteori, kan en diskutere om forarbeidet med tanke på innholdet i skolen hadde vært tilstrekkelig og om de som ledet an prosessene hadde tilstrekkelig translatørkompetanse.

Det som likevel var det som samlet personalet, var den sterke følelsen av motivasjon til å komme i gang, entusiasmen over konseptet, følelsen av å ville, være utvalgt, være annerledes, og et genuint ønske om å skulle lykkes. Slik jeg oppfatter begrepet «commitment» (Porter, referert i Irgens 2009), er det dette som er utgangspunktet for menneskene i organisasjonen. Dette ville de at skulle lykkes! Det var på dette tidspunktet «Vi gleder oss til mandag» ble et overordnet, men uformelt slagord. Slagordet ble lansert med et humoristisk utgangspunkt, - de fleste i arbeidslivet snakker om at de gleder seg til fredag, - men «Vi gleder oss til mandag» er etter hvert blitt et gjenkjennbart og forankret begrep, som flere informanter nevner i løpet av intervjuene i studien. Dette sier noe om at dette begrepet av de ansatte ble oppfattet som en del av det som representerer organisasjonskulturen og den organisatoriske identiteten i organisasjonen Langnes skole.

Teoretisk forankres dette tydelig i organisasjonsperspektivet hos Jacobsen & Thorsvik (2004), der også kulturperspektivet tas med som et av de uformelle trekkene ved en organisasjon (ibid.). Kulturperspektivet handler om de menneskelige faktorene, de personlige og sosiale forholdene i organisasjonen, som får betydning for utviklingen av den organisatoriske identiteten. I dette tilfellet konkretiseres det ved motivasjon, lyst og engasjement hos personalet til å skape noe nytt, selv om en opplevde at de ytre rammefaktorene ved de formelle lederne ikke var på plass i tilstrekkelig stor nok grad, slik en hadde forventet det. En informant beskriver dette slik:

«Identitetsutviklingsprosessen var ei salig blanding av tilfeldigheter og etter hvert en ide, samtidig som det i headhuntingprosessen nok ble plukket ut personer som var rett til de utfordringene skolen sto ovenfor. Mange sterke personer som flyttet hit til en ny skole, der en visste at en skulle gjøre noe nytt. Hadde dette prosjektet blitt presentert for et annet nytt kollegium hadde det nok havart ganske fort».

Fortolkningen og informantens virkelighetsbeskrivelse må forklares og forstås i sammenheng med Kvåle & Wæraas (2006) sitt analytiske perspektiv vedrørende den

organisasjonsteoretiske analysen og deres forståelse av begrepet organisatorisk identitet; Identiteten er naturlig utviklet og knyttet direkte til det indre livet i organisasjonen, og sammenhengen mellom identitet og kultur er svært nær (ibid.). Kulturen som vokste fram på dette tidspunktet i organisasjonen må kunne sies å være særdeles sterk. Personalets holdning og deres felles premisser kommer tydelig frem gjennom informantenes utsagn i studien. «Vi er sammen om dette og vi skal få det til» Dette understøttes ytterligere ved følgende sitater fra to ulike informanter:

«Motivasjonen var en sterk drivkraft. Masse positive forventninger. Folk ser seg ikke forbalt på noe, de utfyller hverandre, trør til, gjør sitt beste, viser romslighet og utholdenhet».

«Utviklingsprosessen har vært preget av sterke krefter som ikke nødvendigvis er enig, og hvis man klarer å handtere dette positivt, fordi du skaper en dynamikk i en organisasjon der du hele tiden vil lete etter eller stille spørsmål ved nye og andre måter å gjøre det bedre på, så blir det bra».

Gjennom denne fasen i prosessen uttrykker informantene at de menneskelige faktorene, den menneskelige delen av organisasjonenes identitetsutvikling, er blitt sterk fordi styringa i organisasjonen i starten var for utydelig; ledelse, retning og pedagogisk forankring. Dette forstår og forankrer jeg analytisk ved å ta utgangspunkt i Røvik (2007) sin beskrivelse av en organisasjon som en sosial konstruksjon i seg selv. Når en organisasjon vokser fram ligger det til grunn noen drivkrefter og noen konstruktører (ibid.). En av de viktigste drivkreftene i oppstarten av denne organisasjonen var den sterke motivasjonen.

Røvik (2007) peker også på at det tradisjonelt sett ikke har vært gjort gode nok forsøk på å forstå forestillingen om en «organisasjon» som en sosial konstruksjon i seg selv. «Det er kun i nyere reformstudier at en legger til grunn innsikten om organisasjon som en institusjonalisert, universell system-ide, eller identitet» (ibid.). I denne studien er dette gjenkjennbart. Jeg vil oppsummere dette perspektivet ved at det var de sterke menneskene som samhandlet i organisasjonen, de motiverte, utvalgte, stae menneskene som skulle klare seg, som skulle vise de eksterne- som utgjorde den sosiale konstruksjonen. Drivkreftene i motivasjonen førte til at det vokste fram ei robust, sammenspleiset og sterk personalgruppe som trodde på konseptet og ideene som lå til grunn i organisasjonen og det ble ikke åpning for intern motstand. Informantene forteller om fordelene ved at det var et nytt personale, ikke et gammelt personale som skulle revitaliseres og endres i en ny organisasjonsidentitet og nye reform-ideer. Alle stilte med blanke ark og åpent sinn. En informant påpeker at det muligens ikke var

tilfeldig hvem som banet vei og fikk anledning til å definere og legge premisser i oversettelsesarbeidet. En informant sier;

«Noen lærere hadde nok mer gjennomslag enn andre lærere hadde..».

Dette utsagnet må igjen sees i sammenheng med det translasjonsteoretiske perspektivet (Røvik 2009). Veggen ble til mens man gikk, det vil si, etter hvert som reform-ideene ble oversatt til akkurat denne organisasjonen. Dette framkommer tydelig i materialet i intervjuene. Prøving og feiling var en del av det og etterhvert vokste det fram en sterk fellesskapsfølelse. I denne prosessen ser man at aktørene får behov for å posisjonere seg, det framkommer i intervjuene. Jeg tolker dette forholdet som et utslag av at translasjonskompetansen hos lederne var utilstrekkelig og at det vokste fram noen enkeltoversettere. Dette har sammenheng med at bakgrunnsdokumentet ble oppfattet som utydelig og uklart, og en kan tenke seg og forstå at det ble da naturlig at enkelte lærere ville forsøke å oversette det utfra sine egne gamle kontekster. En sammenligner og forsøker å knytte det nye ukjente til noe gammelt, kjent og trygt. I en translasjonsprosess som mangler tydelige rammer, vil dette være et naturlig utfall, er min vurdering.

Sammenligning og behov for å henge ny kunnskap på gamle knagger er et interessant aspekt som Kvåle & Wæraas (2006) belyser teoretisk, og dette kan forklare fenomenet som er tydelig i studien, at en opplevde at det trådte fram enkeltoversettere- de som fikk mer gjennomslag enn de andre (jamfør siste sitat). Samtidig opplevde personalet at de var lyttende til hverandre, fordi en var i den første fasen av å skulle jobbe sammen, motivasjonen var sterk og personalet utviste en «raushet» (sitat informant) i forhold til de andre.

En informant bruker denne dekkende og beskrivende metaforen når den første fasen beskrives;

«Litt virring i halvmørke - men vi kom oss ned på føttern igjen».

Oppsummert vil jeg konkludere med at det i denne fasen ble tydelig at den organisatoriske identiteten ble knyttet til kultur, fellesskapsfølelse og motivasjon som drivkraft. Fellesskapsfølelsen og motivasjonen ble forsterket fordi oversettelsesarbeidet ikke ble ledet an slik forventet. Dette ble igjen en forutsetning for omdømmet og hvordan de eksterne oppfattet organisasjonen, altså organisasjonens image utad og hvem de var.

Hvis jeg knytter dette til Balmer & Greyers (2002, referert i Brønn & Ihlen 2009) sitt rammeverk for organisasjonsidentitet, både utfra det organisasjonsteoretiske og det bedriftsøkonomiske perspektivet, vil jeg oppsummere at identiteten på dette tidspunktet kan knyttes til begrepet «Den faktiske identiteten», slik jeg forstår den. Personalet jobbet i en prosess med å skulle skape organisasjonen, finne ut av roller, lederstiler, lage organisasjonsstruktur, avklare og definere «forretningsaktiviteter» og kvaliteten på varer og tjenester (ibid.), det vil si undervisning, opplæring, systemer og samarbeid.

Verdiene til de ansatte blir regnet med i den organisatoriske identiteten, og utgjør den absolutt viktigste drivkraften i utviklingsprosessen så langt. Det var ikke utarbeidet en omdømmestrategi og det hadde heller ikke vært nødvendig på dette tidspunktet i utviklingsprosessen. Det lå fortsatt åpent for alle om dette ville bli en organisasjon som innfridde de negative eller de positive forventningene, eller begge. Dette forstår jeg ved at omdømmet på dette tidspunktet i prosessen vil kunne knyttes til Brønn & Ihlen (2009) sin kategorisering om type forståelse om omdømme i en organisasjon. Brønn & Ihlen (2009) bruker begrepet «**bevissthet**»; Omdømme er altså den oppmerksomheten en interessent gir en virksomhet, men ikke i betydningen av å dømme. Omdømme sees på som en oppfatning eller et inntrykk (ibid.).

Dette korresponderer godt med informantenes informasjon om omdømmet i denne fasen av utviklingsprosessen. De eksterne ga ikke på dette tidspunktet ei «**vurdering av**» organisasjonen, men uttrykte positive og negative forventninger, basert på manglende empiri, forutinntatthet og skepsis til det ukjente, - eller kanskje kunnskap? Dette er det vanskelig å gi et entydig svar på, innenfor rammene av denne studien.

Mange av de som uttrykte forventninger og meninger, var høyt utdannede skolefolk, som representerte en solid faglig bakgrunn fra ulike fagdisipliner i høgskole og universitet og hadde egne praksiserfaringer fra lignende organisasjoner. («Engstelig professor», Nordlys 3.7.06 og «Klasserom er gammeldags», Nordlys 22.6.06). Reform-ideen «Skola 2000» kjente dog ingen tilstrekkelig godt nok til at verken empiri eller forskning kunne presenteres, som ei legitimering av at organisasjonen var på vei mot en organisatorisk identitet og et omdømme som en kunne snakke anerkjennende om.

5.3 Analyse fase 2: «Å være eller ikke være»

I tilknytning til utviklingen av organisasjonens identitet og spesielt **omdømme** var dette en svært utfordrende fase. Informantene sier mye om dette, og tittelen på kapittelet «Å være eller ikke være» viser også hva dette handlet om. Ny nasjonal kunnskapsreform, Kunnskapsløftet, og læreplanreformen LK06, skulle innføres samtidig som skolen nå var fulltallig etter tretrinnsraketten og aldersblanding av elevene på læringsbasene skulle iverksettes. Mye var på gang, mye var nytt og mye var fortsatt uklart. Aldersblandinga som reform-ide var kontroversiell og det fantes ingen oppskrift! Det ble samtidig forventet at en skulle si noe til omverdenen om hva en holdt på med. En informant uttaler;

«Pålegg utenfra om at skolen skulle være aldersblandet var det første jeg opplevde som absolutte krav utenfra som ble stilt til oss. For å få dette til måtte vi jo jenke oss til hverandre for at vi skulle få det til å passe i formen. Men igjen, folkene som var her var jo samarbeidsvillige og det gikk nådig for seg».

Fase 2 bar preg av å være den mest krevende og intense fasen der de ansatte forsøker å oversette reform-ideene. Informantene kaller det for «å prøve og feile», og at de måtte «jenke seg til hverandre» (sitat informant). Aldersblanding av elevgruppene ble av personalet oppfattet som en helt klar og tydelig translasjon og konkretisering av reform-ideen «Skola 2000». Dette var en tydelig oversettelse. Knyttet til Røvik (2007) sin translasjonsteoretiske posisjon; pragmatisk institusjonalisme (ibid:249), er dette gjenkjennbart for meg som en suksessoppskrift en henter fra **en** organisasjon og implementerer den i en annen.(ibid.). Aldersblandingen skulle gjennomføres, det som måtte tilpasses og jobbes med i tilknytning til dette var innføringen av ny læreplan og nye fagplaner i alle fag. Hvis jeg forstår dette i lys av Kvåle & Wæraas (2006) sin definisjon av organisasjonsbegrepet, representerte reform-ideen «aldersblanding» en tydelig og gitt retningslinje i forhold til innholdet i organisasjonen. Dette var ei styring, ei retning, der ledelsen ga tydelig uttrykk for at dette skulle gjennomføres. I forhold til det translasjonsteoretiske perspektivet, opplevde personalet at denne retningen var avklart og udiskutabel. Det var en av de reform-ideene som ble direkteoverført fra «Skola 2000» til Langnes skole, jamfør Røvik (2013) sin beskrivelse av translasjonsscenarioet «Det Optimistiske Scenariet». Det var «stram styring» (ibid.) og personalet forholdt de seg til dette.

Samtidig var det et faktum at noen ansatte forlot organisasjonen i løpet av denne fasen, de ønsket ikke lengre å være en del av prosessen. De som forlot organisasjonen etter de første

årene, forlot nok av litt ulike årsaker, men sett i sammenheng med teori og empiri i studien, kan jeg forstå dette med utgangspunkt i minst tre ulike perspektiver;

1. At de forlot fordi de ikke klarte å overføre og oversette sin gamle og kjente profesjonspraksis i den nye konteksten. (Forstås i et translasjonsteoretisk perspektiv).
2. At de forlot fordi de prøvde dette ut og fant ut at rammene og retningen i denne organisasjonen ikke var forenelig med den individuelle profesjonsforståelsen og sin egen faglige integritet. (Forstås i et organisasjonsteoretisk perspektiv)
3. At de opplevde den eksterne motstanden og det eksterne trykket belastende. (Forstås i et omdømmeperspektiv)

Informantene konstaterer at dette skjedde, men problematiserer ikke saken i så stor grad. En informant sier;

«Noen har kommentert at enkelte lærere har sluttet underveis, - da sier jeg; Ja, er ikke det bra det da, at folk har prøvd og funnet ut at det kanskje ikke passer for meg å jobbe på denne måten, de jobber bedre på andre måter. Det er ingen som reagerer hvis folk slutter på andre skoler, fordi dem ikke finner seg til rette».

I et analytisk perspektiv vil jeg i forhold til dette trekke fram at reform-ideen aldersblanding var kontroversiell og representerte selve kjernepunktet i den eksterne kritikken og de eksterne spørsmålene og motstanden personalet ble utsatt for. Skolens ledelse åpnet i den forbindelse ikke opp for diskusjon eller endring av dette, jamfør «Det Optimistiske Scenariet», (Røvik 2007). Aldersblandingen var et viktig moment i reform-ideen som skulle implementeres i det nye konseptet, man måtte bare finne ut hvordan, og hvordan det kunne gjøres ved også å ivareta de andre nye reformene, kunnskapsreformen og læreplanreformen.

Enkelte lærere forlot, fordi det ikke passet deres måte å jobbe på. Det var en ærlig og redelig sak, informantene bekrefter dette. Rammene var satt, ved ei sterk styring fra skoleeier og skoleledelsen på dette punktet. Enten likte man konseptet og rettet seg etter det, ellers måtte man finne deg noe annet å gjøre, det var ikke gehør for andre oversettelser. (Røvik 2007). Den indre lojaliteten i organisasjonen var en viktig del av den organisatoriske identiteten på dette tidspunktet. Informanter bekrefter dette:

«De ansatte har vært flink å styre i samme retning- ikke noe rom for å diskutere ulike retninger, for eksempel om vi skulle være aldersblandet eller ikke. De ansatte har vært flink å minne hverandre på, at vi jobber på en sånn her type skole, og da **må** vi tenke annerledes».

Kommunikasjon og omdømme var vanskelig på dette tidspunktet. Hva skulle man si? En visste ikke helt hva en skulle si, hvordan en skulle forklare den prosessen en var inne i og hvordan en skulle «bringe» ut ideene til de foresatte eller til andre som ville vite. Veggen var ikke klar, det foregikk en pågående og arbeidskrevende utviklingsprosess og det manglet en strategi for kommunikasjon. I denne fasen ble lærerne utbringerne (Røvik 2007) av organisasjonsideene. En klarte imidlertid ikke å være tilstrekkelig proaktiv i kommunikasjonsfasen, men framsto som uforberedt og på etterskudd. Hvis jeg ser dette perspektivet i sammenheng med Røvik (2007) sitt begrep organisatorisk legitimitet, forstår jeg med dette at det på det tidspunktet ikke nødvendigvis ble opplevd at det var aksept og legitimitet blant omgivelsene for organisasjonen Langnes skole, fordi en ikke klarte å kommunisere utad de normer og verdier som var gjeldende i organisasjonen. Dette begrunnes i at personalet ikke visste hva de skulle si, og de hadde heller ikke en klar og proaktiv kommunikasjonsstrategi. Dette førte igjen til at en kom på etterskudd i forhold til kommunikasjonen, ble svar skyldig og ble utsatt for rykter og eksterne omdømmevurderinger (Brønn & Ihlen 2009), -som igjen ble vanskelig å kontrollere og svare opp.

Det teoretiske perspektivet i dette forstår jeg videre med forankring i Brønn & Ihlen (2009), som påpeker viktigheten av ekthet i ekstern kommunikasjon. Hvem vi sier at vi er, skal faktisk være den vi er. Kommunikasjonens formål skal være å skape oppmerksomhet om, forståelse for og anerkjennelse for organisasjonens målsettinger og virke (ibid.).

I denne studien er det åpenbart at den eksterne forventningen om informasjon ikke var forenelig med den interne kommunikasjonsaktiviteten. Informantene beskriver den sterke troen de har på konseptet, men at det ble vanskelig å skulle forklare og legitimere, før resultater forelå, og før en helt hadde klart for seg hva konseptet var. Altså vil jeg konkludere med at behovet for informasjon fra eksterne kom før en var klar og beredt til å gi en klar og tydelig avklaring av hvordan reform-ideene fra «Skola 2000» hadde blitt oversatt på Langnes skole. I den forbindelse prøvde personalgruppa å styre informasjonen utad, å håndtere omdømmet, og en omdømmestrategi ble formulert. Dette forstås med utgangspunkt i Røviks (2007); Alle organisasjoner håndterer omdømmet sitt, men alle har ikke en omdømmestrategi

(ibid.). En informant definerer omdømmestrategien i denne organisasjonen på denne måten; - en annen sier noe om sitt forhold til omdømme;

«Strategien jeg mener ble uttalt av ledelsen; uenigheter holdes internt- utad er vi alltid lojale. Vi snakker pent om skolen vår, vi snakker ikke ned hverandre. Det var en bevisst strategi, hva skal vi gå ut og si og hva skal vi la snakke for oss».

«Det har ikke plaget meg så mye at folk fra yttersiden ikke snakket positivt om oss. Jeg følte meg så pass trygg på at det vi gjorde var bra, at det bare ville være et tidsspørsmål før de andre skjønnte det også».

Jeg tenker også at det er relevant å undre seg over om de ansatte i for stor grad ble for defensiv. De ansatte visste egentlig hva folk ville vite noe om, - nemlig begrunnelsen for aldersblanding i skolen. Ville en ikke, eller var en faktisk ikke i stand til å gjennomføre en intern bevisstgjøringsprosess for å imøtekomme og dekke det eksterne informasjonsbehovet? Eller tenkte en at i offentlig sektor trenger en ikke gå ut å si noe som helst. Det er ingen plikt. Jeg vil forfekte at en på dette tidspunktet ikke hadde forutsetninger for å gjøre det, en visste ikke selv tilstrekkelig til å gå ut med tydelig og klar informasjon og at de forsøkene som ble gjort i forhold til ekstern informasjon om hva identiteten Langnes skole innebar, ikke var tilstrekkelig. Resultatene av informasjonsarbeidet som ble gjort lot vente på seg. En informant sier;

«Jeg opplevde at vi forsøkte å informere om hva vi holdt på med, og at vi delvis lyktes, men ordene baser og aldersblanding var såpass belastede ord, at det tok ei stund før folk skjønnte hva det innebar».

Et annet interessant aspekt som var tydelig i denne fasen er at det var et stort fokus på den indre storytelling, det å snakke positivt om organisasjonen internt. Dette handlet om internt ros, opphusing og markeringer av positive ting og «Vi gleder oss til mandag» mottoet. Det var et sterkt fokus på og vilje til å hjelpe hverandre. En vektla også sosiale happeninger, trivselstiltak og dyrket det sterke fellesskapet. Dette forstås utfra Røvik (2007) sitt begrep «de strategiske fortellingene». De strategiske fortellingene skiller seg fra de naturlige ved at de er konstruerte og planlagte, som et redskap til bestemte formål (ibid.). Hovedhensikten med disse, i følge Røvik (2007) er å framstille og formidle en organisasjon eller et produkt på en fordelaktig måte. Strategiske fortellinger kan også rettes innover i en organisasjon, for å skape

en felles identitet, stolthet, motivasjon og glød internt. I denne studien representerte «Vi gleder oss til mandag» akkurat dette.

Et annet interessant aspekt er at den strategiske fortellingen ofte har en konflikt som den sentrale drivkraften (ibid.), her; den eksterne kritikken og motstanderen, det være seg at eksterne aktører hindrer at organisasjonen får realisert sitt uttalte formål (ibid.). Det kan også være interne motstandsprosesser, medarbeidere som ikke tilstrekkelig står på, som ønsker noe annet enn gruppa, i dette tilfelle «de som forlot» Langnes skole. Disse faktorene kan være drivkrefter i ei strategisk fortelling som handler om hvordan man møter motstanden og sikrer suksess (Røvik 2007).

I min analyse vil jeg forfekte og eksemplifisere at alle disse analytiske elementene er identifiserbare i denne aktuelle studien. Gjennom den empiriske fortellingen og informantenes beskrivelser forstår jeg hvordan den strategiske fortellingen ble brukt aktivt til gunst for organisasjonens utvikling av identitet og omdømme. Jeg tenker at bruk av den strategiske fortellingen ble en del av den organisatoriske identiteten som vokste fram, og samtidig framstår den både som ei bevisst omdømmehandtering og en klar og uttalt omdømmestrategi (Røvik 2007). Jeg oppfatter at en ønsket å framstå som enig og lik utad, selv om det innad var uenigheter og faser der en prøvde ut, diskuterte, prøvde og feilet for å finne formen, det være seg jobben med translasjonene. En var dog ikke klar for å gå ut med et tydelig budskap- her er vi, eller dette prøver vi, men, - vi kan ikke si hvordan det vil gå og om det blir suksess! En benyttet derfor den strategiske fortellingen til å styre hva omverdenen skulle få vite. Informanter beskriver dette med følgende utsagn;

«Det har vært snakket mye om omdømme de siste årene. Hva en sier utad og ikke. Vi har ikke gått ut og forsvart oss. Vi har latt vær å kommentere. Det var en bevisst tanke, vi trodde på det vi gjorde, vi hadde egentlig ikke noe vi måtte forsvare eller bevise, da kunne vi heller vise at de andre tok feil. Vise i praksis».

«I starten måtte man jo overtale og overbevise på foreldremøtene om at dette ville gå bra. Nå har man jo noe å vise tilbake til som gjør at vi kan si at «det går jo bra!»»

«De som var her i starten var veldig trygg på å stå i stormen rundt debatten om baseskoler».

Disse utsagnene forstår jeg med utgangspunkt i Røvik (2007) sin teori om organisatorisk omdømme. Alle organisasjoner har et omdømme, men slettes ikke alle driver strategisk

omdømmehåndtering, i følge Røvik (2007). I denne organisasjonen håndterte en omdømmet ved at man ikke sa noe, og en la begrensninger på hvilken informasjon som skulle ut. Dette forteller meg at en var utrygg på og ville sikre at de ansatte ville si det samme og en ville sørge for en ensrettet ekstern kommunikasjon. Informantene bekrefter dette i intervjuene. Røvik (2007) beskriver at omdømmehåndtering er en trend i samtidens organisasjonstenkning, det handler om ideer og grep for å presentere organisasjonen på en mest mulig fordelaktig måte ovenfor de ulike aktørene i omgivelsene. For personalet i denne studien, beskriver de det vanskelige ved at de ikke helt visste hva de skulle si eller hvordan de skulle forklare det.

Et annet interessant aspekt er omdømmet blant sine egne, lærere på andre skoler. Det var det som ble opplevd og uttalt som det verste. Informantene forteller om hvordan de opplevde negative forventninger og kritiske spørsmål fra andre med samme profesjon. Dette har også satt sitt preg på utviklingen av organisasjonsidentiteten, og forankres i Kvåle & Wæraas (2009) sin beskrivelse av at «konkurrenter» kan utgjøre en av drivkreftene i en identitetsutviklingsprosess. En informant oppfattet at en del andre eksterne lærere ikke ønsket at de skulle lykkes. Var det janteloven det handlet om, spør en informant?

«Det har vært vanskeligst med omdømme blant våre egne, de andre lærerne på andre skoler. Opplevdes som litt jantelov. Eller misunnelse? «Dere tror dere er bedre enn oss andre?».

«Hver gang man traff på gamle kollegaer, så lurte de på hva dette var for noe...? De hadde helt opplagt negative holdninger til skolen. Synes nesten at jeg opplever det enda når jeg møter dem; hvordan går det med de der basene hos dokker, begynner dere ikke å bli lei snart?»

I studien sier flere av informantene noe om hvordan kritiske spørsmål og manglende støtte fra andre med samme profesjon trigget til lyst å forsvare seg. Kvåle & Wæraas (2009) beskriver forsvar av den organisatoriske identiteten som en strategisk aktivitet, men også at den kan forstås som en forsvarsmekanisme (ibid.). En slik narsissistisk respons handler om at de ansatte bryr seg om hva andre mener om organisasjonen, hvordan den blir skildret av andre og hvordan den kommer ut i sammenligning med andre. Jo mer en ansatt identifiserer seg med sin egen organisasjon, jo mer stolt vedkommende er, jo større vil en slik trussel være (ibid.).

I forståelse av Porter sitt begrep «commitment», referert i Irgens (2009), er det åpenbart at denne organisasjonen hadde et personale som jobbet hardt for å lykkes og det framkommer

klart gjennom studien at behovet og ønsket om å forsvare seg har vært tilstede. Det som har hindret et verbalt forsvar, jamfør Kvåle & Wæraas (2006), er den uttalte omdømmestrategien om ikke å gå ut og forsvare seg. Majoriteten av informantene opplevde at strategien var tydelig uttalt.

«Har vi hatt behov for å forsvare oss? Antakelig ikke reelt, men vi har nok følt det sånn. Det er det som slår inn, når man hører at folk har unger på skolen her, - hva kommer nå...? Ja, jeg tror vi har mer å forsvare enn andre skoler har og at vi er mer sammenspleiset enn andre skoler fordi vi har følt at vi måtte stå sammen og forsvare oss. Alle institusjoner vil ha noen kritikere, kanskje var det egentlig ikke verre hos oss, men vi opplevde det som verre siden vi var i den situasjonen vi var i».

En skal heller ikke se bort fra perspektivet om at denne personalgruppa var ekstra sårbar for kritikk, og som informanten uttrykker; «kanskje var det ikke verre hos oss, men vi opplevde det sånn». Med det tenker jeg at noen tilbakemeldinger muligens ble oppfattet mer negative enn de kanskje var tenkt?

Et annet interessant analytisk perspektiv i dette er spørsmålet om hvilken type identitet organisasjonen viste fram til de eksterne. Slik jeg forstår studien utfra Kvåle & Wæraas (2006) sine identitetsperspektiv, handlet det på dette tidspunktet om både det som refereres til som et storytelling perspektiv (offisielle selvpresentasjoner) og et integrert kommunikasjonsperspektiv (homogen, enhetlig kommunikasjon utad). Det vil i denne sammenheng kunne være et interessant spørsmål å drøfte om en bevisst prøvde å skape et image av noe som man ville skulle framstå bra, selv om en var usikker og utrygg på hvordan dette ville bli?

I denne fasen ble en bevisst at omdømme og omdømmehåndtering er et moment i en organisasjon og også noe denne organisasjonen måtte være klar til å ta stilling til. Informantene beskriver at en gjorde et bevisst valg i forhold til ikke å gå ut å forsvare seg i forhold til ytre press og kritikk. Det ble benyttet intern storytelling for å holde det positive trykket oppe og styrke personalet, samtidig som en ekstern omdømmestrategi ble uttalt. Dette beskrives av en informant på denne måten;

«Ja etter hvert har vi hatt en bevisst strategi i forhold til omdømme. Tror ikke det har skjedd så store endringer, men det har skjedd ei endring i forhold til man i ettertid kunne sette ord på det...ja, selvfølgelig, det er jo sånn vi gjør det, det er sånn vi er! Og det tar tid, for man vet ikke det i starten. Jeg tror at med en gang man blir bevisst på hvordan man er og hvordan man har framstått de første 2,3,4

årene, blir det selvforsterkende, - ja selvfølgelig sånn er det. Og så blir det mye lettere å gå ut og stå i en situasjon når du er trygg på hva du er og hva som er kjernen i organisasjonen».

Informantens beskrivelse av valg av omdømmestrategi og måte å forholde seg til omverdenen på kan analyseres ut fra flere perspektiv. Min analyse er at personalets strategi ikke bevisst var at de ønsket å sørge for at organisasjonen opparbeidet seg en image utad som ikke stemte overens med virkeligheten og at en ble redd for å bli avslørt. En ventet derimot på at alle de andre skulle skjønne at det de gjorde var bra, at det tok tid å finne formen. Brønn & Ihlen (2009) problematiserer dette; å prøve å styre inntrykket interessenter har av omdømmet til en organisasjon, ved utelukkende å kommunisere et positivt budskap, har ingen innvirkning på omdømmet. I verste fall kan det virke mot sin hensikt og ha motsatt effekt. Bare å kommunisere, uten å tilpasse atferden er ikke en bærekraftig strategi (Brønn & Ihlen 2009:175). Hvem vi sier vi er, skal faktisk være den vi er. Ekthet er en viktig drivkraft bak omdømme og ekthet har sitt utspring i en klar og tydelig organisasjonsidentitet (ibid.). Dette forankrer analysen i studien.

Strategien i forhold til omdømmet handlet likevel om at uenighet og utrygghet skulle behandles internt- utad ble det forventet lojalitet. I det kan man tenke seg at det lå en slags begrunnet eller ikke-begrunnet frykt for støy og eksternt fokus slik at den «Kommuniserte identiteten» (Kvåle & Wæraas 2006 og Brønn & Ihlen 2009) i den viktige fasen kom i konflikt med det som betegnes som den «Faktiske identiteten» (ibid.). For å imøtekomme dette dilemmaet valgte en strategien om å jobbe i stillhet og sørge for at arbeidet med elevene ville gi frukter/resultater som skulle befestet omdømmet til skolen. Og det tar tid før en er bevisst og kan sette ord på hva man er, jamfør informantens utsagn.

«Vi har funnet ut hvem vi er, men det tar jo tid i starten»

Informantene bekrefter at det opplevdes som ubehagelig fordi en ikke visste helt hvordan en skulle forklare eller legitimere det en gjorde. Dette forteller meg at organisasjonsidentiteten og merkevaren ikke var befestet og tydeliggjort i denne fasen, slik at en ville være i stand til å jobbe med en merkevare/ branding-strategi for organisasjonen. I stedet for satset en heller på image, rykte, naturlige fortellinger som snakket for en og brukte bevisst de strategiske fortellingene (Røvik 2007), for å opprettholde den gode stemningen og organisasjonsidentiteten internt og kontrollere de eksterne faktorene som kunne utgjøre en trussel.

Jeg vil oppsummere med å slå fast at behovet for den eksterne omdømmehåndteringen i denne fasen åpenbart var til stede, men at organisasjonen og folkene i organisasjonen var ikke klare for at omdømmehåndteringen skulle inkludere markedsføring og branding av den ideelle identiteten. Hvordan skulle en verbalt eksponere organisasjonen for de eksterne aktørene? Ville det framstå som de gikk ut og forsvarte sin identitet? Sitatene viser at personalet ikke var beredt og trygg på dette og de opplevde heller ikke at de hadde mandat fra ledelsen;

«For meg er det mer den angsten for hva som kan komme, litt avventende og blir jo veldig glad når noen har hatt positive opplevelser med oss. Vi slapper liksom ikke helt av, vi er på allerten, og kanskje er det bra? Det oppleves som skjerpene, vi er annerledes, vi blir fulgt ekstra nøye med. Men jeg opplever at vi har et godt rykte».

«Personalet har alltid vært på «allerten» i forhold til omdømme. Over middels interessert. Holdt seg orientert om hvordan skolen ble omtalt. Dette måtte ikke gå galt. Men vi har klart å handtere uenighet positivt».

Med utgangspunkt i begrepet «omdømmehandtering» (reputation management), forankret hos Wæraas, Byrkjeflot & Angel (2011), vil jeg ikke med dette kunne konkludere med at omdømmestrategien i denne studien vil kunne betegnes som «å vise planmessig utad hvem man er og hva man står for» (ibid.), i den beskrivelsen ligger det en mer aktiv, utadrettet handling. Strategien om å vente og se, og la grasrotarbeidet snakke for organisasjonen er en mer defensiv strategi, men ble av informantene likevel opplevd og beskrevet som en suksess.

I et translasjonsteoretisk perspektiv, vil fase 2 kunne betegnes som en lang og pågående fase der reform-ideene i «Skola 2000» er tatt inn i den nye organisasjonen. Slik Røvik (2007) beskriver translatørkompetanse som en kritisk suksessfaktor i denne prosessen, forstår jeg fase 2 med utgangspunkt i dette perspektivet. En ser i studien mange eksempler på mislykkede forsøk på å overføre og implementere de nye organisasjonsideer. Informantene kaller dette «prøving og feiling» (jamfør tidligere sitat). «Mislykkede forsøk kan gi seg utslag på ulike måter; at ideer tas inn men tas ikke i bruk; at ideer tas inn men blir frastøtt, fordi de ikke passer inn i eksisterende måter å utføre arbeidsoppgaver på eller ikke passer med organisasjonens verdier og normer; at ideer tas i bruk men gir andre utslag og effekter en forutsatt» (ibid.). I denne studien viser informantene til at en har prøvd og feilet, noe er tatt inn i organisasjonen som en del av identiteten, noe er forkastet. En har altså tilpasset og utformet lokale versjoner av reform-ideene og etter hvert forankret dem i organisasjonen.

Fase 2 i den empiriske fortellingen kan da oppsummert forstås og forklares som den fasen da en gjorde et godt oversettelsesarbeid i organisasjonen, og innfridde de kriterier Røvik (2013) belyser; «Den som blir en god oversetter er en som på grunnlag av ulike innsikter evner å utforme lokalt tilpassete versjoner av ulike reform-ideer og som sørger for at disse versjonene blir forankret i organisasjonen. For å oppnå disse innsiktene skisseres noen kriterier for hva som kreves; kunnskap, tålmodighet, styrke og mot» (Røvik i Arbo, Bull og Danielsen 2013). Røvik (2013) sier også at «En kvalitet hos en «dyktig oversetter» er også at han har mot til ikke å bli for «boklig» (ibid.) eller ha for stor respekt for konseptet som hentes utenfra, men tillater seg å legge til og trekke fra med utgangspunkt i kunnskap fra eget praksisfelt». Min vurdering av det informantene forteller om fase 2, forankres til denne teorien. Langnes-varianten av «Skola 2000» vokste fram gjennom en lang translasjonsprosess.

5.4 Analyse fase 3: «Vi på Langnes»

I denne fasen vil informantene konkludere med at organisasjonen har falt til ro med sin organisatoriske identitet og sitt omdømme. Rammer, innhold og organisasjonsstrukturer har falt på plass i et tydelig system og personalet i organisasjonen har også noen perspektiver på seg selv sammenlignet med andre sammenlignbare organisasjoner, jamfør Kvåle & Wæraas (2009). Hva er likt andre og hva er spesielt for akkurat denne organisasjonen?

Begrepet «Vi på Langnes» har fått substans og innhold. Informantenes sitater bygger under dette, og beskriver noe av det de oppfatter at den organisatoriske identiteten faktisk er;

«Organisasjonen har vært under kontinuerlig endring, i forhold til strukturer i ledelsen, strukturer med basekoordinatorer. Vi har prøvd og feilet. Ting tar jo tid! Nå har vi funnet formen på mange områder. Vi er opptatt av å gjøre en kvalitativ god jobb. Vi snakker mye om «vi på Langnes».

«Vi skiller oss i forhold til organisasjon og innhold. Vi ville jo det! Vi hadde ei stolthet i forhold til å være annerledes».

«En del av identiteten vår er at teamene er viktige for oss. Hver base er også en liten organisasjon i seg selv. Med litt ulike kulturer, både bevisst og ubevisst. Vi kan smile og knurre over forskjeller, men akkurat det at det er litt ulikt mener jeg er godt både for elever og lærerne. Likevel er vi nok mer like enn andre skoler er».

«Vi ønsker å fronte det vi gjør bra og begrunne det i annerledesheten. Å vise at vi er god på noe som andre ikke er god på. Det begrunner vi gjerne i vår måte å organisere oss på».

«Jeg oppfatter at det er samsvar nå mellom det vi gjør og det vi fronter utad».

Identitetsutviklingsprosessen kjennetegnes også av at en endelig har fått oversatt reform-ideene til denne spesielle organisasjonen. Det har tatt tid. Det har krevd en sterkere bevissthet og en sterkere styring enn det var lagt opp til i starten av den første fasen. Den organisatoriske identiteten er sterkt preget og forankret av det menneskene i organisasjonen utgjør, de som må kunne anees å være suksessfaktorene i denne translasjonsprosessen. Det må da være lov å reflektere litt rundt spørsmålet; Ble det bare sånn fordi ledelsen ikke hadde tilstrekkelig god translasjonskompetanse? «Skola 2000» ideene er nå oversatt og på dette tidspunktet implementert til akkurat **denne** organisasjonen og gitt den et særpreg. Informantene er tydelige der;

«Langnes skole er Langnes skole. Baseskoler er baseskoler».

«Jeg opplever at Langnes skole alene, som Langnes skole, har et godt omdømme, men når Langnes skole blir omtalt som en «baseskole» er det ikke sikkert at det blir så positivt. Baseskolebegrepet har mange negative assosiasjoner hos mange fortsatt».

Hvis jeg tar utgangspunkt i Balmer & Greyers (2002) kategorisering og modellering av ulike typer organisasjonsidentitet, er skolen nå i kategori «**Den kommuniserte identiteten**». Identiteten er klar og tydelig for personalet, den blir formidlet gjennom både formell kommunikasjon og ikke-kontrollerbar kommunikasjon, som de ansatte gir til media og andre i ulike sammenhenger. De signalene de ansatte gir utad, hvem man sier at man er. Informantene forteller om en helt annen trygghet i møte med de eksterne, frykten som tidligere er beskrevet, oppfattes nå som borte. Det hersker ingen utrygghet for at en skal bli stilt til veggs eller komme til kort og bli svar skyldig. Sitatet tydeliggjør dette;

«Vi klarer ikke å styre alt- men vi forsøker å fortelle de gode fortellingene. All den positive energien vi internt klarer å opparbeide- det sprer seg til brukerne. Vi har også bevist gjennom resultater og brukerundersøkelser at vi har fått det til».

Slik jeg forstår Røvik (2007) og beskrivelsen av begrepet «branding», er organisasjonen i denne fasen klar for å presentere sin identitet utad. En er klar til å markedsføre og gå ut å si

noe om hvem de er. Utviklingsprosessen har gått fra danning av organisasjonsidentitet til bevisst omdømmehåndtering, til både ubevisst og bevisst translatørkompetanse, og så klar for branding. Analytisk sett har en beveget seg fra det organisasjonsteoretiske til det bedriftsøkonomiske organisasjonsperspektivet (Kvåle & Wæraas 2009). Med dette forstår jeg at den organisatoriske identiteten i større grad styres og bevisst skapes ved ledelsen, der organisasjonsidentiteten kan brukes bevisst for å påvirke eksterne handlinger og oppfatninger (ibid.). Informantene uttrykker at de gjerne vil ha media inn for å fortelle om organisasjonen og bruke de strategiske eksterne fortellingene for å skape et bilde utad. Denne informasjonen oppfatter jeg som at organisasjonen selv er bevisst at de jobber bedriftsøkonomisk rettet mot de eksterne brukere. En informant beskriver omdømmevirksomheten slik;

«Opplever at vi har ei mer bevisst holdning til å trekke inn media nå, vi er mer bevisst på å markedsføre oss, og vi får lett media hit når det er happeninger».

Sett i et analytisk perspektiv bør skolen nå være på dette nivået, etter en snart 10 år lang prosess, der en forholder seg til og utnytter den oppfatta identiteten. Image og omdømmet til organisasjonen og organisasjonen som merkevare er neste skritt i fasen om organisatorisk omdømmeutvikling. Informantene er tydelige på dette perspektivet;

«Jeg mener at vi har et godt omdømme. Men noen politikere er fortsatt skeptisk. Jeg tror det finnes gode og dårlige vanlige skoler og gode og dårlige baseskoler, og vi er en god en. Vi ble bra fordi vi trodde det ville gå dårlig. De som søkte seg hit var motiverte og ledelsen var tydelig på at det var frivillig å jobbe her. Funket det ikke for den enkelte må de bytte arbeidsplass».

«Når noen forsøker å angripe oss nå, er det ikke sånn at en hel verden reiser seg og forsvarer oss, men det faller bare igjennom og får ikke feste. Det er lite publikum».

Ei uttalt utfordring blant personalet i denne fasen er om en klarer å opprettholde den samme sterke fellesskapsfølelsen og stoltheten rundt organisasjonen, som har vært ei sterk drivkraft og et tydelig særpreg ved denne organisasjonen. Rammefaktorene er nå endret, og en er ikke i den samme grad offer for oppmerksomhet fra de eksterne. Informantene beskriver dette i intervjuene.

«Vi har hatt et felles prosjekt som drivkraft. Dvs. å motbevise at dette ikke ville gå bra. Prosjektet er egentlig over nå. Dette prosjektet har skapt et fellesskap mellom alle de 7 basene, hele skolen. Nå er det mer rom for å utvikle individuelle identiteter på hver base- er dette fordi vi ikke har et felles

prosjekt/noe å bevise lengre? Må det en ny krise til, for at skolen skal opprettholde sin organisatoriske identitet?».

Dette perspektivet kan en forklare og forstå utfra Kvåle & Wæraas (2009) sin teori om hvordan motstand og en definert fiende (ibid.), fungerer som en sterk drivkraft i utviklingen av den organisatoriske identiteten. Når dette elementet er borte, hva skal da være det sterke samlingspunktet for fellesskapet? Omdømmestrategien er vurdert og tydelig uttalt av personalet. At denne ble klargjort har vært en styrke for både identitetsutviklingsprosessen og omdømmet. Informantene uttrykker dette;

«Med en bevissthet og sterk identitet blir det mye lettere å gå forholde seg til omdømme, fordi man vet hva man skal si og hva man er».

«Hvis jeg skulle være en ekstern og vurdere omdømmestrategien, ville jeg satt terningkast 6».

«De gode historier sprer seg. Vi jobber også bevisst eksternt for at omdømmet skal blir bra, med eksternt samarbeid, nettverk. Vi får også direkte tilbakemeldinger som er positive».

Er organisasjonen der den ønsker å være? Har en utviklet den identiteten en hadde håpet på? Den ønsket («desired») identiteten. Den identiteten som lever i visjonen for organisasjonen, som særlig ledelsen formidler, hvis en tenker på Balmer & Greyers (2002) kategorisering av ulike typer organisasjonsidentiteter (Kvåle & Wæraas 2006 og Brønn & Ihlen 2009). Slik jeg oppfatter informantene i studien, er de av den oppfatning at en nå er der en ønsker å være som organisasjon, en begrunner det også med tilbakemeldinger organisasjonen har fått fra eksterne aktører. De ansatte vil ikke kunne gi noe objektiv vurdering av om de er på riktig plass, all den tid at de nærmeste ikke var tilstede eller delaktig i den første oversettelsesprosessen, - om de er der de ønsket å være eller om de visste hvor de ønsket å være, blir vanskelig å vurdere.

Det må også understrekes at ingen eksterne informanter er spurt og har fått uttale seg om hvordan **de** oppfatter organisasjonens identitet og omdømme, slik at en kan ikke konkludere med at både det interne og det eksterne omdømmet er godt og i samsvar med hverandre. Dette spørsmålet vil ikke rammene av denne aktuelle studien kunne ta høyde for, men vil kunne være et interessant forskningsspørsmål i en annen sammenheng.

5.5 Analyse- en oppsummering

Forskningsspørsmålet for studien var;

Hvilke drivkrefter og prosesser ligger bak utviklingen av Langnes skoles organisatoriske identitet og omdømme?

Gjennom analyse- og drøftingsdelen har jeg oppsummert og sett teori, empiri og informantenes informasjon gjennom studien i sammenheng med hverandre. Jeg vil nå trekke ut noen viktige oppsummerende punkter.

Informantene beskriver en spennende, men strevsom og møysommelig utviklingsprosess, som jeg vil kalle en translasjonsprosess gjennom snart 10 år. De beskriver i stor grad opplevelser av at «ting har gått seg til», en har prøvd og feilet litt, men en har stått han av og det er blitt bra! De beskriver en sterk og felles «fandenivoldsk holdning» til at dette skulle lykkes.

Med forskerbrillene på, er det naturlig å stille spørsmålet, - ble det bra fordi reform-ideene fra Ingmar Mattsson sitt utviklingsprosjekt «Skola 2000» var en suksess i utgangspunktet, eller handler dette om at reform-ideene var så uklare og utydelige og translatørkompetansen så svak, at det trigget drivkrefter i personalet som ville sikret suksess uansett hva det handlet om? Og i hvor stor grad og med hvilket omfang er «Skola 2000» reform-ideene implementert i Langnes skole i dag, eller er «frihetsgradene» i translasjonsprosessen benyttet i stort omfang? Sitat en av informantene; Langnes skole er Langnes skole. Baseskoler er baseskoler.

«Vi følelsen» i organisasjonen Langnes skole er sterk. Identiteten er felles. Personalet har dyrket annerledesheten som en viktig del av fellesidentiteten. Det framkommer også klart i empirien at det å være de utvalgte, de spesielle og de som representerer noe annerledes har hatt betydning for identitetsutviklingsprosessen. Dette kommer tydelig fram:

«Vi i Langnes-familien...». «Vi har funnet ut hvem vi er, det tar tid i starten, men nå er vi her».

Organisasjonen Langnes skole framstår i dag som klar for å bevege seg fra de naturlige fortellingene til de strategiske fortellingene, og bevisst bruke dem eksternt, fordi identiteten nå er på plass og en kan snakke om og verbalt uttrykke hva identiteten er. Skolen har en større bevissthet og et internt uttalt ønske om bevisst å vise fram suksesshistorier og markedsføre

seg eksternt. Dette er entydig fra informantene. Noen nevner også nødvendigheten av dette i forhold til «Fritt skolevalg» reformen. I teoriperspektivet kan en si at skolen er i ferd med å bevege seg fra å innfinne seg med sin faktiske identitet internt, til å ville ut med sin faktiske identitet (Balmer & Greyers 2002). Var det en styrt utviklingsprosess, eller ble det bare sånn? Hadde man forutsetninger for å styre og kontrollere de ytre faktorene, de kritiske røstene som igjen trigget drivkreftene i personalgruppa? Nei, er min vurdering, og forankrer dette i Kvåle & Wæraas (2006), om ytre motstand en ikke kan kontrollere.

Kunne det gått annerledes med denne organisasjonen om de som ledet translasjonsprosessen i oppstarten hadde hatt en annen lederstil eller en annen translatørkompetanse? Eller om sammensetningen av personalgruppa hadde vært annerledes? Disse spørsmålene må stå ubesvart. Samtidig er det naturlig å bringe inn Røvik (2007:171) sine to relevante spørsmål hva gjelder oversetterne; Hvilke kjennetegn har de, hva består deres translatørkompetanse i? Hva er deres kunnskapsgrunnlag om vertsorganisasjon og om den praksis de oversetter og formidler. I denne studien hadde ikke utbringerne av reform-ideene på Langnes skole vært delaktig i den første oversettelsesprosessen og hadde dermed manglende forutsetninger i forhold til kunnskap om utgangspunktet for oversettelsesprosessen.

Utviklingen av Langnes skoles organisatoriske identitet og omdømme vil jeg konkludere med at kan sees på som en oversettelsesprosess (Røvik 2007). Var det en mislykket ideoverføring, kan en spørre? Ofte handler mislykket ideoverføring om dårlig oversettelsesarbeid og mangelfull translatørkompetanse (ibid.). Flere forhold spiller inn her; en makter ikke lage en dekkende og fullgod representasjon av den praksisen som overføres, alle relevante forhold for implementeringen blir ikke avdekket, feil oversettelsesmodus og oversettelsesregel blir anvendt. Av og til kan dette skje bevisst, men andre ganger «blir det bare slik» (ibid.).

Jeg tenker at overføringen av «Skola 2000» til Langnes skole ikke var en mislykket ideoverføringsprosess, men en prosess som kanskje ble annerledes enn en hadde forventet, men dog med et resultat som informantene anerkjenner og beskriver som et godt resultat. Jeg støtter meg på informantene i studien med denne uttalelsen. «Langnes skole er Langnes skole. Baseskoler er baseskoler».

Når det gjelder identitetsforsvar og omdømme, kom det tydelig fram i studien at personalet bevisst valgte ikke å gå ut og forsvare identiteten og omdømmet før en følte seg helt sikker og trygg på at det var den ekte identiteten som kunne presenteres og at en kunne stå inne for det

en eventuelt skulle måtte forsvare. Da rektor tok til motmæle til politisk hold, hadde det vært en lang intern bevisstgjøringsprosess for hvem skolen var og hva de sto for. For at denne bevisstgjøringsprosessen skulle kunne gå sin gang, oppfatter jeg gjennom informantene at personalet hadde prøvd og feilet og ledelsen hadde etter hvert tatt styring over de translasjonene som skulle gjøres og ledet an. Omdømmeperspektivet har endret seg underveis. Fra ikke å være i stand til tenke seg omdømmestrategi, men tenke bevisst hvordan en kommuniserer. Var det kommunikasjon eller omdømmestrategi, bevisst eller ubevisst? Til i neste omgang å være veldig bevisst hva og hvem som kommuniserer, så til å jobbe mot bevisst merkevarebygging.

Kategoriseringen av organisasjonsidentiteten (Kvåle & Wæraas 2006), viser at identiteten har vært ulik fra fase til fase, men det har eksistert noen grunnleggende og dyptliggende drivkrefter gjennom alle tre fasene. «Organisasjonen i seg selv» har vært den viktigste og tydeligste drivkraften og reformkraften i denne utviklingsprosessen (Røvik 2013). Nøkkelen i identitetsutviklinga og omdømmet ligger i de sterke drivkreftene i fellesskapet, den tydelige motstanden som trigget personalet, eksklusivitet i det å oppleve seg som annerledes og begrunne de gode ting i annerledeshet. Dette har bundet personalet sammen og bidratt til en positiv utviklingsprosess.

Et interessant perspektiv videre er om den organisatoriske identiteten vil kunne opprettholdes, når det er mobilitet og utskifting i personalgruppa og en ikke har en felles baby, altså en fare-en ekstern trussel. Den sterke felles personalgruppa har fått nye friske tilskudd gjennom denne 10 års perioden. Disse skal også bli en del av og sette sitt særpreg på organisasjonens identitet. Hvordan klarer personalet å innlemme de nye i organisasjonsidentiteten? Dette kan bli ei utfordring, - som informanter uttrykker på denne måten;

«Nå er det en stor gjeng i personalet som ikke har vært med fra starten, håper de også klarer å få den samme identitetsfølelsen som vi andre kjenner på. Vi klarte det og vi klarte det sinnsykt bra. Alle vi har et ansvar for å skape et positivt omdømme».

Et siste perspektiv er framtidsrettet, - hva skjer når personalet ikke lenger opplever at skolen er så spesiell, det finnes nyere og sammenlignbare skoler nå, som den eksterne oppmerksomheten rettes mot? Når oppmerksomheten mot Langnes skole er borte, på godt, men kanskje også på vondt, klarer en å opprettholde den strategiske storytelling internt?

Kapittel 6: Avslutning

Når studien er ferdig og punktum er satt i forhold til analysen tenker jeg på andre interessante forskningsspørsmål jeg ville hatt lyst å undersøke i denne studien: Jeg nevner noen;

Lederperspektivet er ikke tatt med i denne studien. Hvilken type lederrolle og ledelsesstrukturer som ville være hensiktsmessig i innføring og translasjoner av nye reform-ideer ville kunne være en studie i seg selv. Kan en lære noe av denne studien?

Det ville også vært svært interessant å forske på organisasjon, bygg og pedagogikk, sett i sammenheng med læringsmiljø og lærerrolle. I hvilken grad har bygg og ytre rammefaktorer betydning, - eller er det bare menneskene i organisasjonen som er avgjørende for at det skal bli en god skole?

Ikke minst ville det vært interessant å speile de interne fortellingene mot de eksterne fortellinger og virkelighetsoppfatningene om Langnes skole. Hvordan totalbildet ville framstå, kan en bare undre seg over. Og de som satt i den første oversettelseskomiteen fra skoleeier, kjenner de igjen det som faktisk **ble** Langnes skole?

Det må bli en annen gang, i en annen sammenheng, i et annet prosjekt.

Mastergradsprosjektet har vært preget av at jeg har hatt stor tilgang på ulike virkeligheter og fortolkninger om prosessen, gjennom dokumentene og intervjuene. Det har opplevdes som et privilegium. Informantene har gitt meg mye, og det har vært endelig nok materiale å jobbe seg gjennom. Å gjøre et utvalg i sitatene var ikke enkelt, det er mye mer som kunne gitt leseren innsikt, men her har jeg vært nødt å være strukturert og streng i avgrensingsprosessen. Jeg må gi all honnør til de reflekterte informantene, som har bydd på seg selv, over all forventning.

Å innta forskerrollen på en arena jeg kjenner godt, har vært svært interessant, spennende og også til dels utfordrende. Dette problematiserte jeg i metodedelen. Jeg har dog opplevd at det har vært enklere enn jeg først trodde å gå på utsiden, for så å se inn i organisasjonen med forskerhatten på. Å innta metaperspektivet har vært spennende! Dette var en av tingene jeg ville sikre at jeg mestret, å innta forskerrolle når jeg selv også ville være i posisjon til å være

informant i den empiriske fortellingen. I mastergradsprosjektet har det vært naturlig for meg å snakke og skrive om dem, ikke vi. Nå skal jeg tilbake til å snakke om «Vi på Langnes»!

Hvis jeg løfter blikket litt og ser framover, har jeg avslutningsvis noen tanker;

Det er et interessant spørsmål om en i offentlig sektor i større og større grad både må finne seg i, akseptere og imøtekomme nysgjerrighet, interesse og engasjement fra eksterne aktører. Kanskje en også i større grad vil applaudere denne oppmerksomheten og legge en plan som gjør at det er hyggelig og oppleves som positivt å få lov til «å bli sett i kortene»? Alle organisasjoner, også skoler; bør og må ha en organisasjonsstruktur som imøtekommer behovet for en mer transparent organisasjon, og bør kanskje også mer bevisst drive både markedsføringsarbeid, omdømmebygging og omdømmehåndtering, både eksternt og internt. På den måten vil det å vise seg fram for omverdenen og få respons kunne bli både en motivasjon og en drivkraft i det interne arbeidet i en organisasjon, og bidra til å øke kvaliteten på organisasjonen.

Hvorfor ble Langnes skole og akkurat **denne** utviklingsprosessen så interessant for omverdenen? Var det mer uvanlig da enn nå med kontroversielle organisasjonskonsept? Eller opplevde personalet seg mer sett i kortene og eksponert enn de egentlig var?

Jeg tenker at oppstarten av ny ungdomsskole, med en politisk vedtatt omstridt prosess som resulterte i en «nymotens» reform-ide som skulle implementeres selvfølgelig skaper interesse! Prosessen Langnes skole har nok banet vei for andre framtidige prosesser og det er også et faktum, - da det de siste årene har vært besøk og befaring og jakt på gode og dårlige erfaringer i denne organisasjonen, som kan brukes som «best practice» (Røvik 2007) i andre nye skoler.

Hva ligger i framtida, med nye kunnskapsreformer og politiske strømninger? Vil det kreves en annen lederkompetanse og en annen bevisstgjøring i forhold til utvikling av organisatorisk identitet og omdømme, og de kommunikasjonsprosessene som må gå parallelt? Jeg tenker, ja. Kommunikasjonsstrategiene i denne fortellingen var helt fraværende. En hadde ikke forberedt seg eller tatt høyde for det eksterne behovet for informasjon og kom da på defensiven i forhold til kommunikasjonsaspektet. Dette ble vanskelig og utfordrende for personalet.

Et annet spørsmål er om det er realistisk å tenke seg at en finner ei slik motivert og sterk personalgruppe igjen? Eksisterer det fortsatt idealistiske arbeidstakere, som uten ekstrakompensasjon jobber kvelder og helger for å få i gang en så stor reform og et så pass stort utviklingsarbeid som beskrevet i studien? I denne studien framkommer det tydelig at de ansattes holdning til organisasjonen og jobben som skulle gjøres var helt avgjørende for at det ble så bra som informantene forteller.

En helt spesiell karakteristikk ved dannelsen av organisasjonsidentiteten ved denne skolen var den enorme drivkraften som gjorde seg utslag i engasjement, stor arbeidslyst, innsats, raushet og framveksten av et sterkt fellesskap og en intern lojalitet, som ble sterkere jo mer motstand personalet møtte. Det personalet kalte for den «fandenivoldske» holdningen.

Tilslutt,

Forhåpentligvis vil det fortsatt være slik at forutsetningene, den sterke identiteten, de gode interne prosessene og drivkreftene er tilstede i organisasjonen, - slik at de som har sitt daglige virke i organisasjonen Langnes skole også i fortsettelsen vil «**Glede seg til mandag**»!

Referanseliste

- Brønn, Peggy Simic, Ihlen, Øyvind (2009): *Åpen eller innadvendt*. Omdømmebygging for organisasjoner. Gyldendal Norsk forlag.
- Busch, Tor, Johnsen, Erik, Klausen, Kurt Klaudi, Vanebo, Jan Ole (2011): *Modernisering av offentlig sektor*. Trender, ideer og praksiser. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, Cato (2002): *Det vurderende øye*. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning. Gyldendal Akademisk forlag.
- Coghlan, David & Brannick Teresa (2010): *Doing action research in your own organization*. Sage Publications.
- Furu, Eli Moksnes (2006): *Rak lærerrygg*. Doktorgradsavhandling, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetet i Tromsø.
- Irgens, Eirik J.(2009): *Profesjon og organisasjon*. Å arbeide som profesjonsutdannet. Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar, Thorsvik, Jan (2004): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Innføring i organisasjon og ledelse. Fagbokforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn, Hjørdemaal, Finn og Tveit, Knut (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. Unipub.
- Kvale, Svein, Brinkmann, Svend.(2009): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk forlag.
- Kvåle, Gro og Wæraas, Arild (2006): *Organisasjon og identitet*. Det Norske Samlaget.
- Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse*. Kvalitative metoder i samfunnsfag. Universitetsforlaget.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget
- Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21.århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget
- Røvik, Kjell Arne (2013): *Den besværlige implementeringen: Når reform-ideer skal løftes inn i klasserommet*. I Arbo, Peter, Bull, Tove, Danielsen, Ådne: Utdanningssamfunnet og livslang læring. Gyldendal Akademisk Forlag.

Røvik, Kjell Arne (2012): *Organisasjonsendring som organisasjonsgjøring*. Tidsskriftet. Magma 8/12 (s. 49-58)

Wæraas, Arild, Byrkjeflot, Halvor og Angell, Svein Ivar. (2011). *Substans og framreden*. Omdømmehåndtering i offentlig sektor. Universitetsforlaget.

Andre referanser:

Dagbladet (22.1.01): *Skola 2000. Skolen blir arbeidsplass*. Norske skoleplanleggere valfarter til Sverige for å lære om «Skola 2000». Avisartikkel

Nordlys, et utvalg avisartikler og leserinnlegg:

Nordlys (20.6.06): *Debatten om aldersblanding i skolen*

Nordlys (22.6.06): *Elevene trenger tydelige lærere*

Nordlys (20.6.06): *En utdanning for det moderne samfunnet?*

Nordlys (21.6.06): *Engstelig professor*

Nordlys (22.6.06): *Klasserom er gammeldags*

Nordlys (23.6.06): *Politikerne må på skolebenken*

Nordlys (03.7.06): *Skola 2000 og Tromsø kommunestyre*

Nordlys (22.6.06): *Veiledningsskoler er en blindvei*

Nordlys (21.6.06): *Vil ha orientering!*

iPluss. (27.6.04): *Stikkordsrapport fra personalsamling Langnes skole, 21.-22.juni 2004*

Tromsø kommune, Utviklingssenteret for skole og barnehage (29.1.01): Informasjonsskriv: *Studiereise til skoler i Stockholmsområdet 14.-17.2.01,*

Tromsø kommune, Utviklingssenteret for skole og barnehage: (2002): *Bakgrunnsdokument Langnes skole*. Scannet dokument (vedlegg 2)

Vedlegg 1:

Intervjuguide

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt i Utdanningsledelse trenger jeg innspill fra et visst antall informanter. Jeg ber med dette om å få **dine** innspill gjennom et åpent individuelt intervju, varighet ca. 30 min. Er du med?

Prosjektet er en **studie av Langnes skole**. Forskningsspørsmålet har fokus på hvilke drivkrefter og prosesser som ligger bak utviklingen av en organisasjons identitet og omdømme. Er identitetsdanninga en bevisst prosess eller skjer det mer eller mindre tilfeldig? Jeg har utformet **9 spørsmål** som vil være et utgangspunkt for intervjuet. Materialet fra intervjuene vil bli brukt som en del av prosjektet, men ingenting av det som blir sagt/skrevet ned vil bli knyttet til deg som enkeltperson. **Alt materiale anonymiseres.**

Om organisatorisk identitet og omdømme

1. Hva kjennetegner Langnes skole? Hvem er «vi»?
2. Fortell litt om din opplevelse av utviklingsprosessen til Langnes skole. Hvordan har skolen blitt det den er?
3. Har Langnes skole utviklet seg tilfeldig eller har det vært en bevisst og styrt prosess? Forklar.
4. Opplever du at Langnes skole skiller seg fra andre skoler? I hvilken grad har dette evt. hatt innvirkning på identiteten til skolen?
5. Hva legger du i begrepet omdømme?
6. Opplever du at Langnes skole har et positivt omdømme? Hvilke tegn ser du evt. på det?
7. Tenker du at Langnes skole har stått ovenfor utfordringer i forhold til omdømme? Forklar.
8. Opplever du at Langnes skole har hatt en bevisst omdømmestrategi?
9. Er det andre ting om identitet og omdømme du ikke har fått sagt så langt?

På forhånd, TUSEN TAKK 😊.

Vedlegg 2:

Bakgrunnsdokument Langnes skole, utarbeidet av Utviklingscenteret for skole og barnehage.

1

Langnes ungdomsskole

Innledning

Tromsø kommune har deltatt aktivt i et kommunalt nettverk administrert av Norsk form hvor fysisk struktur og pedagogikk i skoler har vært tema. Gjennom deltakelse i dette nettverket har kommunen fått et godt innblikk i de faglige spørsmålsstillinger som debatteres og løsninger som gjøres.

Planlegging av nye skoler i kommunen har de siste 5 - 6 år foregått som en tverrfaglig prosess med deltakelse fra pedagoger, arkitekter og ingeniører. Helt avgjørende for prosessen er en grunnleggende og gjensidig respekt for hverandres faglige ståsted. Like viktig er det at hver fagdisiplin har satt seg inn i endringene som skjer, og hva dette betyr for det arbeidet som skal utføres.

Nyere forskning på hvordan læring skjer – og konsekvensene av det

Det siste ti-åre er det gjort store fremskritt på forskning om hvordan læring skjer. Denne forskningen ligger til grunn for arbeidsmåter og organiseringsmodeller som skisseres i læreplanen.

Mennesker – og dermed elever – er ulike og må få ulike tilbud om tilrettelegging for læring. Den foretrukne måten å lære på varierer fra person til person: Lytte – skrive/tegne/visualisere – ta notater, eller pusle med noe – involvere seg personlig eller fysisk – arbeide tynn for trinn – konsentrere seg om helheten først. Den foretrukne læringsmåten kalles for en læringsstil.

Pedagogiske prinsipper for fysisk utforming

De ulike læringsstilene krever ulike fysiske måter å legge til rette for læring på i skolen. Gjennom planleggingen av Langnes skole, var det en grunnleggende forutsetning at det skulle tas hensyn til elevenes ulikheter og personlige stil ved den fysiske utformingen av skolebygget. Skolen skal være tilrettelagt for alle elever – også de som lærer best ved å eksperimentere og utforske som en del av prosessen. Likeså er det lagt til grunn ei fremtids tenking på hvordan skolen vil utvikle seg i årene som kommer som en konsekvens av endringene i resten av samfunnet.

Konsekvensen av dette er at vi har forlatt tankegangen om: en skole – en klasse – et klasserom – en lærer. I stedet bygger vi "den lille skolen i den store". Langnes skole vil få seks "små skoler" i den store. I den "lille skolen" erstattes klasserommet av et læringsrom bestående av garderobe, lærerarbeidsrom, stort læringsareal innredet for ulike aktiviteter og flere små rom som innredes etter elevens behov. Det er de siste årene åpnet en del skoler i Norge etter nye prinsipper med læringsarenaer/elevbaser. Tromsø kommune har to skoler som er ferdigprosjektert med slike løsninger

Pedagogisk drift

Samstemmighet i skoleanlegg + pedagogikk = vekst

En forutsetning for at Langnes skole skal bli "verdens beste skole" er at de som skal ha sitt daglige virke her, ønsker å jobbe etter de prinsipper som den fysiske strukturen og utformingen legger til grunn. Dersom lærerne vil fortsatte med klassetenking og tradisjonelle læringsmetoder, er skolen mislykket som bygg og kravet om bygningsmessige endringer vil raskt komme opp.

Langnes skole bygges for å kunne gi den enkelte elev et best mulig individuelt grunnlag for læring. Dette krever nylenkning av strukturer, organiseringsmodeller, arbeidstidsbestemmelser og elevarbeidsmåter. Erfaring fra skoler i Norge og Sverige som er bygd med læringsrom viser at for å lykkes med den pedagogikken som bygningen er planlagt for, må det legges et grundig forarbeid i ansettelse av skoleledelse og lærere.

For å få en god start må skoleleder som ansettes inneha kunnskap og interesse for å drive skole etter helt nye prinsipper. Leder må gis frihet til å sette sammen lærerteam ut fra de samme prinsipper dvs. interesse for å arbeide i en skole med andre driftsformer enn det vi i dag i hovedsak driver etter. De som skal få Langnes skole som sitt arbeidssted må være faglig kvalifisert, ønske å drive pedagogisk og organisatorisk utviklingsarbeid, kunne / være villig til å arbeide i team, og være klar over at det er arbeidskrevende å bygge en god skolekultur i en ny og framfjordsrettet skole. Det er viktig at skolen får starte med et motivert personale. Ved overallighet blant kommunens lærere er det derfor viktig å få til ordninger som gjør at det er de lærerne som ønsker å gjennomføre en "ny" pedagogikk i samsvar med den fysiske utformingen av skolebygget, som blir tilsatt.

Profilering

Som deltaker i nettverk i regi av Nerak Form er det opparbeidet god kunnskap i Tromsø kommune om hva som skjer i norsk og skandinavisk tenkning om skolebygg og pedagogikk. De to nye skolene som Tromsø kommune har ferdig prosjektert er blant de mest moderne og spennende skoler i Skandinavia. Det er av denne grunn viktig for Tromsø kommune og benytte seg av dette og få til en profesjonell profilering av skolene. Det er her viktig å minne på at det pedagogiske prinsipp skolen drives etter er avgjørende for hvordan skolen som helhet kan presenteres og oppfattes av de profesjonelle omgivelser.

For å sette profilering av skolen i perspektiv vil Futurum Skole i Håbø kommune utenfor Stockholm brukes som eksempel.

Skolen ligger langt fremme i europeisk front med hensyn til pedagogisk drift og organisering. Skolens organisering har dannet mal for organisering av skoler i skandinaviske land og har i en rekke år vært besøkskole for hele Europa.

Roller som vertsskole har over tid gitt følgende ringvirkninger:

- Skolen har besøk fra hele Europa
- Kommunen opplever en befolkningsvekst, som delvis kan tilskrives skoletilbudet
- Det lages radio og TV-program om skolen
- Skolen har gode inntekter som vertsskole

Skolen presenterer seg selv profesjonelt gjennom film og bøker
 Skolen samarbeider tett med universitet og høgskole om pedagogisk utviklingsarbeid
 Kommunen presenteres som en skolekommune

Tromsø kommune har i og med bygging av en moderne skole muligheten til å presentere seg med en skole i elite divisjonen. Det fordrer at kommunen i god tid før ferdigstillelse av skolen har på plass en ledelse som får mulighet til å tenke gjennom følgende:

- Visjon og målsetting
- Pedagogisk plangrunnlag som skolens drift skal drives etter.
- Planlegge læreransettelser
- Basis for pedagogikk og organisering i samarbeid med PIIST
- Praktisk tilrettelegging
- Administrative rutiner

Kommunen må legge en strategi som på sikt arbeider for at skolen blir:

En foregangsskole
 pilot skole for pedagogisk utviklingsarbeid i tett samarbeid med universitetet
 høgskole for skolene i kommunen og andre kommuner

Tromsø kommune begynner å profilere skolen med en egen side på kommunens internett hver:

byggeprosessen følges
 opplysning om skolen legges ut
 lenker til andre skoler som er bygd etter samme mønster
 informasjon om pedagogikk og organisering av undervisning

Oppsummering

Tromsø kommune ferdigstiller til neste år en av Skandinaviens mest moderne skoler med hensyn til fysisk organisering av arbeidsplasser for elever og ansatte. Det er for så vidt den enkle side av jobben.

For at den vanskelige delen av dette arbeidet, tilrettelegging av undervisning og drift skal gå gode vilkår for å lykkes, må det legges ned et godt grunnlag i arbeid med bemanning og utarbeidelse av pedagogisk plattform for undervisning.

1. FUNKSJONSPROGRAM FOR UNGDOMSSKOLER I TROMSØ KOMMUNE

1.1 GENERELT

Skolen er en 6-parallellers ungdomsskole på Nord-Tromsøya med ca 540 elever. Skolen har ikke litt navn og kalles foreløpig bare Ungdomsskolen.

1.1.1 Grunnlagstenking

Ny kunnskap om hvordan mennesker lærer, og hvilke betingelser som må ligge til grunn for læring, har ført til endringer i synet på metoder og tilrettelegging for læring. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, tar forskningsresultatene på alvor gjennom det oppdraget den gir skolens tilsatte. L97 som forskrift gir klare føringer for innholdet i opplæringen, tilrettelegging og organisering. Dette har medvirket til å sette fokus på skolens fysiske miljø, og behovet for å bygge skoler som er utformet slik at de blir gode arbeidsplasser for alle i skolen. Utformingen av skolene må være funksjonelle i forhold til virksomheten som skal foregå der, og nye organiserings-modeller som er på vei inn i skolene.

L97 og elevens læring

Alle elever har krav på tilpasset læring. Det betyr at skolen må legge til rette for, og betone de ulike læringsstilene elevene har. Alle mennesker har sin foretrukne læringsstil

- 1) gjennom det opplevde, subjektive inntrykk og ved å snakke om sine erfaringer
- 2) gjennom å manipulere, eksperimentere og konstruere
- 3) gjennom å være kreativ og handlende, og ta risikier
- 4) gjennom analytisk refleksjon og "framheving" av kunnskap

Når eleven får ta i bruk sin foretrukne måte å lære på, stiller det store krav til skoleanlegget. I lærings-rommet har elevene mulighet til å løse samme oppgave på ulike måter og ved hjelp av ulike redskaper. De skal også kunne arbeide med helt ulike oppgaver uten at dette skal skape store forstyrrelser.

Helhetlig kompetanse

Store samfunnsendringer og lengre tid på skolen har ført til endringer i kompetansekravene som elevene møter i skolen. Kunnskapskompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse er viktige elementer i en helhetlig kompetanse. Skolen må ha en målsetting og planer for utvikling av disse kompetansene. Gode læringsarenaer skal finnes for utvikling på alle områdene.

1.1.2 Spesiulpedagogiske tiltak

Skolen skal gi mulighet for at mennesker med ulike funksjonshemminger kan delta i skole-samfunnet mest mulig uhindret. Det må legges til rette muligheter for hvile- / stellerom. Disse rommene – to stykker – skal ikke ligge i læringsrommene.

1.1.3 IKT

IKT løsninger skal være tilgjengelige i hele skolebygget, og skal være av den standard som legges opp til for kommunen som helhet.

1.2 BRUK OG SAMBRUK AV ANLEGGENE

Skolene skal hjelpe lokalmiljøet. De naturlige funksjonene for utleie vil være vestibyle / aula, gymnastikkasal(er), heimkunnskap / kartene, personalrom og kunst og håndverk.

1.3 SKOLEANLEGGET

Skoleanlegget skal være arena for:

- Læring og sosial utvikling
- Løk
- Ulike nærmiljøtiltak
- Kulturelle aktiviteter
- Estetisk opplevelse og påvirkning
- Omsorg og tilsyn

1.3.1 Uterommet

Som læringsarena skal uterommet planlegges for å ivareta eksisterende biotoper som er interessante i opplæringsøyemed. Det skal avsettes hovedlig plass til "skolebøge" og / eller veksthus i tilknytning til heimkunnskap og natur- og miljølære. Det skal videre planlegges for overdekket uterom / samlingsplass.

Som aktivitetsarena og sosial møteplass skal uterommet planlegges i forhold til elevenes alder og behov for ulike og varierte aktiviteter. (Se Modellskole uterom 1999)

1.3.2 Skolebygget

Skoleanlegget skal fremstå som innbydende å komme til. Hovedinngangen skal være lett å finne fram til. Det skal være enkelt å orientere seg og finne fram inne i bygget, ikke bare i

form av skulning, mer ved en gjennomtenkt planløsning. En form for mottakelse / resepsjon må ligge i umiddelbar nærhet av hovedinnkomsten.

Bygget skal ha en funksjonell og praktisk utforming og likevel med estetiske kvaliteter. Den estetiske dimensjonen understrekes i læreplanen, og det er naturlig at denne vektlegges i utformingen av skoleanlegget. Lys er en viktig kilde til konsentrasjon og inspirasjon. De nordnorske lysforholdene er en utfordring å få til å samspill med byggets utforming ellers. Ulike funksjoner må ligge i hensiktsmessig avstand til hverandre. Skoleanlegget er med og skaper holdninger hos brukerne. For å utvikle et godt læringsmiljø er det viktig at skoleanleggets form, både inne og ute, bidrar til å danne naturlige "heimesoner" eller "aktivitetssoner" uten forstyrrende trafikk av forbipasserende til andre aktiviteter.

1.4 ORGANISERING

Skolen som virksomhet organiserer elevene i enheter på 60 – 90 elever. I hver arbeidsenhet har sitt læringsareal som vi her kaller læringsrom. Lærerne organiseres i arbeidslag eller lærerteam som har et felles ansvar for virksomheten i hver enhet. Elevene i enheten organiseres i faste grupper på 12 - 15 elever. Gruppene kan være aldershomogene eller aldersblandet. I hver gruppe har sin faste lærer, men den enkelte elev kan i løpet av dagen inngå i ulike gruppekonstellasjoner avhengig av arbeidsoppgave og arbeidsplaner. Prinsippet om elevaktiv skole står fast, og det betyr en lærerrolle med hovedvekt på veiledning og prosessutvikling, og mindre vekt på forelesninger. Det skal legges til rette for individuelt arbeid, gruppeaktiviteter og felles opplevelser. Enhetene har ansvar for å bestille nødvendige fellesrom etter behov.

1.5 LÆRINGSROM

Elevenes læringsareal kaller vi læringsrom. Dette er et samlebegrep som erstatter tidligere klasserom, grupperom og allrom. Læringsrommet er arbeidsenheten til 60 – 90 elever og deres lærere. Læringsrommet består av et antall mindre rom som omkranses eller blir omkranset av, et stort areal for arbeid og hvile. Det skal være gjennomsyn fra det store til de mindre rommene.

Fastlæreren har behov for å samtale og planlegge uforstyrret med sin gruppe. Som del av et lærerteam vil han også være veileder for resten av elevgruppa i temaer og fagområder som er avtalt med teamet. Elevene vil delta i fagopplæring som i utstrakt grad kombinerer praktisk arbeid med teori, og de vil benytte seg av ulike måter å løse arbeidsoppgavene på. Mange av arbeidsoppgavene er tverrfaglige, der elevene kan bruke prosjektarbeid med for eksempel dramatiseringer, media eller ulike kunstneriske uttrykk som produkt. Det elevene trenger av læremidler i arbeidet skal i størst mulig grad finnes i læringsrommet.

Lærerarbeidsrom for arbeidsenhetens lærere er i læringsrommet. Ideelt elevtall i en arbeidsenhet er maksimalt 80 elever. Ungdomsskolen får syv læringsrom for seks paralleller.

1.5.1 Varierte elevaktiviteter – elevaktive arbeidsmåter

Elevaktiviteter av ulik art må kunne foregå side om side i læringsrommene. Elevene skal ha muligheter til

praktisk arbeid i alle fag

elevaktive arbeidsmåter, der tema- og prosjektarbeid skal medvirke til å framme disse vitenskaplige arbeidsmåter med feltarbeid, undersøkelser og observasjoner
 å kunne utføre oppgaver sammen – også på tvers av klasser og klassetrinn
 å benytte IT i alle fag, som arbeidsverktøy og i opplæring
 å ta ansvar for egen læring medfører at elever arbeider med ulike områder til ulike tider og i ulikt tempo
 samtale / dialog

1.5.2 Fast samlingsplass - Den faste elevgruppa

Denne gruppa (12-15 elever) skal ha sin faste samlings / møteplass der de kan samtale og planlegge uforstyrret av andre.

1.5.3 Arbeidsplasser

Det skal etableres gruppearbeidsplasser for grupper med varierende størrelse, et antall individuelle arbeidsplasser / kontorarbeidsplasser og dataarbeidsplasser.

1.5.4 Sosiale møtesteder

Læringsrommet skal tilrettelegges for sosiale møteplass(er) og hvilesteder.

1.5.5 Samhandling

En viktig side ved opplæringen i skolen, er å gi elevene gode muligheter for å lære seg å samhandle i ulike situasjoner og til ulike formål. Fysisk må det tilrettelegges for at elevene kan arbeide tverrfaglig gjennom tema- og prosjektarbeid. De skal kunne løse oppgaver på ulike måter og med ulike virkemidler, og de skal ha et variert og spennende læringsmiljø rundt seg.

1.5.6 Læremidler

Læremidler og utstyr som elevene har bruk for, er felles for alle som benytter læringsrommet.

1.5.7 Vekslede elevgrupperinger

Skolen skal gi rom for elevgrupper av varierende størrelse – storklasse, klasse, ulike gruppestørrelser, individuelle arbeidsmuligheter. De mindre rommene i enheten vil tjene flere funksjoner:

- tradisjonell spesialundervisning, morsmålsundervisning
- verksteder for intensive kurs i lesing, matematikk, språk etc
- stasjonsundervisning på ulike områder
- arbeidsrom for elever som benytter lydrike aktivitetsformer
- klasserom, byggerom, hvilerom i tilknytning til STO og småskoletrinnet

1.5.8 Lærerarbeidsrommet

Beliggenheten til lærernes arbeidsrom bør vurderes nøye med tanke på de forsøk som er i gang både i eget land og i nabolandene med fleksitid for elever, og nye arbeidsoppgaver for rektor. Lærerarbeidsrommene skal plasseres i tilknytning til læringsrommene.

1.6 SPESELT FOR UNGDOMSTRINNET

Auditorium med flatt guly til formidling. Tre slike rom (ett til hvert trinn) som skal ha plass til ca. 60 elever, og er utstyrt med tekniske hjelpemidler.

1.7 ELEVGARDEROBER

Skolen skal tilrettelegges som "inneskole". Det må dermed tilrettelegges for våt / tørr søne og plass til avsetning av utesko og oppbevaring av innesko.

Videre skal det anordnes individuelle garderobeskap for alle elevene.

1.8 SKOLEBIBLIOTEKET

Biblioteket skal ligge sentralt i forhold til læringsrommene. Der finnes fag- og skjønnlitteratur. Der er internettmaskiner og søke-/ registreringsmaskin for utlån av alle skolens læremidler. Skolebiblioteket skal være et innbydende rom som inviterer til nysgjerrig søken etter kunnskap, og mulighet for lærtlesing og samtale for små grupper. Skolebibliotekaren skal ha et eget kontor.

1.9 SPESELT UNDERVISNINGSAREAL – VERKSTEDER

1.9.1 Generelt

Kunst og håndverk, IKT og bruk av skolens uterom er satsingsområder, både i Tramsø kommune og i læreplanen. Vi ønsker derfor at disse tre områdene skal synliggjøres i skoleanleggene. Utstillingsplasser for elevarbeider og gjestetillinger bør finnes flere steder i skolebygget. Alle spesialrommene skal være tilknyttet internett.

1.9.2 Kunst og håndverk

En del av faget kan utføres i læringsrommene. Den del av faget som medfører støv, støy, avgassinger og bruk av farlige redskaper, skal være i egne mindre verksteder i tilknytning til et torg. Der arbeider elevene når de ikke er på verkstedene. Vi ønsker også verksteder som tradisjonelt ikke hører til dette faget, men som bidrar til at skolen kan bli mer praksisnær: f.eks. dataverksted og moped-/sykkelverksted. Gjennomsyn begge veier mellom torget og verkstedene er viktig for oversiktens skyld.

1.9.3 Musikk

Musikk er øving, komponering, samspill, teori og bevegelse. Teori kan utføres i læringsrommet. Bevegelse må legges til gymnastikksalen. Komponering og øving foregår i lydette øvingsrom, og samspill i dertil egnet rom som er felles for hele skolen. Dette rommet

er det ønskelig å få lagt i tilknytning til vestibyle. Det er videre ønskelig at rommet kan fungere som forberedelsesrom for scene i vestibyleområdet.

1.9.4 Heimkunnskap

Heimkunnskap skal samordnes med kantine og vestibyleløsning. Heimkunnskapsrommet bør derfor kunne deles av med skillevegg / foldevegg mellom kjøkkendel og spisedel.

1.9.5 Natur- og miljølag

Natur- og miljørom med vann, sluk i gulvet, avtrekk og utgang til uterommet. Et rom i tilknytning til hvert av de tre trinnene.

1.10 FELLESROM

1.10.1 Vestibyle

Vestibyle skal invitere besøkende inn. Den skal være åpen, lys og hyggelig å komme inn i, og den skal synliggjøre elevenes kreative arbeider. Det skal være lett å orientere seg videre inn i bygget fra vestibyle.

1.10.2 Kantine

Kantine skal kunne sambrukes med vestibyle og heimkunnskap. Kantinen skal også kunne benyttes som sosialt møtested og gruppearbeidsplass ved behov.

1.10.3 Scene

Sceneløsning i tilknytning til vestibyle er ønskelig, og da gjerne kombinert med musikkrommet som forberedelsesrom.

1.10.4 Gymnastikksal

Gymnastikksalen vil bli det største samlingsrommet for skolen. Dette skal være tilrettelagt for ulike bevegelsesaktiviteter, fra ballspill til dans og drama. Det må vurderes sceneløsning her og, avhengig av størrelsen på vestibyleområdet. I tillegg til tradisjonelle gymnastikkapparater, skal gymnastikksalen ha skjult rørapplegg slik at det senere kan monteres lydanlegg, og en vinkling på veggene som gir god klangvirkning. Ut fra timetallet må det etableres 2 saler a 20 x 20 m, gjerne med lett betjenbar foldevegg mellom.

1.10.5 Resepsjon ungdomsskolen

En resepsjon i nær tilknytning til inngangen kan betjenes av elever så vel som av administrasjonen. Her får besøkende en første informasjon og veiledning. Resepsjonen har telefon- og dataanlegg og benyttes til å leie rom, finne ledige rom o.a.

1.11 ADMINISTRASJON

Administrasjonen ligger nært vestibyleområdet, og er lett å finne fram til. Foran kontorene er det plass til en liten sofagruppe og grønne planter som gjør det hyggelig å komme inn. Arkiv- og kopirutmå ligge i nærheten av kontorene.

1.11.1 Kontorer

Det skal etableres et møterom i administrasjonen samt åtte kontorer.

1.11.2 Personahorn

Personalfrommet er for alle tilsatte ved skolen.

1.11.3 Rom for helsesøster / politi

Et rom der helsesøster kan ha samtaler med elever etc. Rommet må ha en avstand på sju meter i en retning slik at synstetstorkan feretas. Rommet skal også kunne benyttes av andre samarbeids-partnere som PPT og politi.

2. AREALPROGRAM

