



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Skal vi no være med på noe no igjen?»

En kvalitativ studie av endringsprosesser og endringsledelse i skolen.

Anette Holst

Gry Anita Eliassen

PED – 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014



Forord

Denne masteroppgaven vil utgjøre avslutningen på et 4-årig deltidsstudium i skoleledelse ved UiT – Norges arktiske universitet, program for lærerutdanning. Studiet er erfaringsbasert, og er beregnet for skoleledere og lærere som ønsker lederoppgaver i skolen. Studiet har belyst skoleledelse fra mange sider og gitt næring til mange gode samtaler, ideer og vist oss et mangfold av spennende litteratur om emnet. Ikke minst har studietiden gitt oss rikelig med anledning til å reflektere over egen praksis i jobbsammenheng.

I de 4 årene vi har studert har vi jobbet sammen om det meste. Vi har hatt utviklende samtaler og refleksjoner omkring egen praksis som vi tror kommunen vår vil ha utbytte av i framtiden. Vi har valgt å skrive masteroppgaven sammen, gjennom hele prosessen fra ide til ferdig produkt har vi hatt et tett og godt samarbeid.

I et samfunn som endrer seg fort, har kravene til endringer i skolen også økt, skolene må bli lærende organisasjoner. Oppgavetittelen «Skal vi no være med å noe no igjen», har vi hentet fra et av brevene fra våre informanter, og utsagnet kommer fra opplevd erfaring om økende endringskrav i skolen. I studien vår ønsket vi å se nærmere på endringsprosesser i skolen og ledelse av disse. Hva må til for å få til gode og varige endringsprosesser i skolen? Og hvilke ledergrep er avgjørende for å få til dette? For å skaffe oss innsikt og forståelse i dette temaet, har vi valgt å spørre skolelederne i vår kommune. Vi har mottatt reflekterte og informative brev der skolelederne beskriver sine opplevelser med endringsprosesser. Deres tanker og refleksjoner har gitt oss nyttig kunnskap om viktigheten av skolelederens rolle i endringsprosesser.

Vi vil takke våre informanter som har stilt opp og delt sine erfaringer med oss. Uten deres velvilje ville ikke denne studien hatt verdi. Vi vil også takke våre lærere ved UiT, og spesielt Else Stjernstrøm, for gode samtaler, reflekterte spørsmål, råd og veiledning gjennom hele prosessen. Til slutt vil vi takke våre to tålmodige familier som gjorde det mulig for oss å studere skoleledelse.

Lyngen 1.mai 2014

Gry Eliassen og Anette Holst

Sammendrag

Denne masteroppgaven er basert på aksjonsforskning i egen kommune. De økende endringskravene i norsk skole krever at skoleeier og skoleledere innehar relevant kunnskap om endringsprosesser og ledelse av endringsprosesser som fører til varige endringer i skolen. Målet med endringsprosessene er å oppfylle skolens samfunnsmandat.

I vår kommune ble det vedtatt å innføre skolemåltid og fysisk aktivitet i skolene høsten 2012. Tiltaket skulle starte opp høsten 2013. Denne endringen kom i tillegg til allerede pågående endringer i skolen, som prosjekt tilpasset opplæring, vurdering for læring og arbeid med klassemiljø. Skolemåltidet var en mer organisatorisk endring enn en pedagogisk. Allikevel ser vi gjennom studien at denne endring møter de samme utfordringer som andre endringsprosesser. Oppgavetittelen vår gjenspeiler dette: «*Skal vi no være med på noe no igjen?*». Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan endringsprosesser foregår på skolene og hvilke opplevelser og erfaringer skoleledere har med endringsledelse. Disse drøftes i av teori om aksjonsforskning, endringsprosesser og endringsledelse.

Kvalitativ forskningsmetode blir brukt som metodisk tilnærming der problemstilling og forskningsspørsmål knyttes opp til skoleledernes opplevelser og erfaringer.

I denne studien har seks skoleledere skrevet brev til oss. I tolkningen av våre data er den konstant komparative analysemetoden og meningsfortetting tatt i bruk.

Kort oppsummert er vår konklusjon at skolelederens rolle i endringsprosesser er avgjørende for hvorvidt en endring blir vellykket eller ikke. Skolelederens må kjenne sin organisasjon, ta de ansatte med på tankereisen, få alle til å dra i samme retning, skape felles visjoner, følge og etterspørre, evaluere og justere og legge til rette for kollektiv kunnskapsutvikling.

INNHALDSFORTEGNELSE:

Forord	ii
Sammendrag	iv
1. Innledning.....	vi
1.1. Presentasjon av tema.	1
1.2. Bakgrunn for valg av tema	2
1.3. Forskningsspørsmål og avgrensing av fokus	4
1.4. Oppgavens struktur	5
2. TEORETISK PERSPEKTIVER PÅ ENDRINGSARBEID OG LEDELSE.....	6
2.1 Endringsprosesser.....	6
Organisasjonslæring	8
Senges teori om lærende organisasjoner	14
2.2. Ledelse av endringsprosesser	15
Generelt om ledelse	15
Om skoleledelse	18
Endringsledelse	19
Spenningsforholdet mellom drift og utvikling	22
Spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis	24
3. FORSKNINGSDESIGN OG FORSKNINGSMETODE.....	26
3. 1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	26
3.2 Aksjonsforskningsprosessen	27
3.3 Rollen som aksjonsforsker	28
3.4 Kvalitativ metode	28
3.4 Datainnsamling.....	29
Valg av informanter	29
Valg av undersøkelsesmetode	30
Valg av metode for å analysere dataene.....	30
3.5 Kvalitet i undersøkelsen – reliabilitet og validitet	31
3.6 Etske vurderinger	32
4. PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSE.....	33
4.1 Skoleledelsens oppfatning av hva som kjennetegner gode endringsprosesser i skolen?.....	34
Kjennetegn i initieringsfasen.....	34
Kjennetegn i implementeringsfasen?	35
Kjennetegn i institusjonaliseringsfasen?	36

Oppsummering	36
4.2. Skoleledelsens oppfatning av hvordan de kan legge til rette for gode endringsprosesser.	36
Ledergrep i initieringsfasen.....	36
Ledergrep i implementeringsfasen	39
Ledergrep i institusjonaliseringsfasen	40
Oppsummering	40
5. DRØFTING AV FUNN	41
5.1 Funn i initieringsfasen	41
Rektor med kunnskap om egen skole.....	41
«Rektor som tar de ansatte med på en tankereise».....	43
«Å få alle til å trekke i samme retning»	44
«Å strekke seg langt, men ikke for langt».....	45
Oppsummering - initieringsfasen	46
5.2 Funn i implementeringsfasen	47
Rektor som organisator	47
Rektor som skaper kollektivitet.....	48
Rektor som legger til rette for kunnskapsutvikling	49
Rektor som støtter og inspirerer	50
Oppsummering implementeringsfasen.....	51
5.3 Funn i institusjonaliseringsfasen	51
Rektor som følger opp og etterspør.....	51
Rektor som evaluerer og justerer	52
Oppsummering institusjonaliseringsfasen.....	53
6. OPPSUMMERING /AVSLUTNING	53
REFERANSELISTE	56
VEDLEGG	59

1. Innledning

1.1. Presentasjon av tema.

Som skoleledere med mange års erfaring fra skoleverket er vi godt kjent med det å arbeide med endringsprosesser i skolene. I vår tid som skoleledere har vi arbeidet med endringsprosesser som lærende nettverk innenfor IKT, implementering av nye læreplaner K06, vurdering for læring, innføring og implementering av Ny Giv og nylig innføring av skolemåltidet i kommunen vår, som også er vårt utgangspunkt og eksempel for eget forskningsprosjekt i denne masteren. Vi har erkjent at samfunnet er i stadig utvikling, og at skolene også dermed må være i stadig utvikling. Rønning og Skogvold (her i Ekholm m.fl.2010) sier at et kjennetegn ved suksessrike skole er at de ser at endringer er normalen og noe som skjer hele tiden, ikke bare noe man gjennomfører av og til.

Vi har en tro på at vi kjenner til noen suksessfaktorer for å få til gode endringsprosesser i skolen, at dette er noe vi har lært gjennom erfaring, både hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Vi var tidligere rektor og avdelingsleder på samme skole, og har samarbeidet tett i prosjekter opp gjennom tiden. I dag er vi ansatt som rektor og oppvekstsjef, og vi har dermed nå ulike roller i gjennomføringen av endringsprosesser.

Tema for masteroppgaven vår er ledelse av endringsprosesser i skolen generelt, men vi har tenkt å bruke innføring av skolemåltid ved tre ulike skoler i vår kommune som eksempel og utgangspunkt for hvordan man kan lede endringsprosesser i skolen. Vi har noen tanker om at visse elementer må være tilstede i en endringsprosess, og er nysgjerrige på om vår studie vil gi oss noen svar på hva som kjennetegner gode endringsprosesser i våre skoler. Vil vi finne faktorer som går igjen i svarene fra våre informanter om hva som kjennetegner gode endringsprosesser? Hvilke utfordringer ser informantene i det å drive endringsarbeid i skolen?

Ved å kjenne bedre til erfaringer gjort i endringsprosesser i skolene, vil vi ha mulighet til å forberede oss på utfordringer i gjennomføring av endringsprosesser i framtiden. Studien vår vil dermed kunne bli et redskap i videre arbeid med endringsprosesser i skolene våre.

Denne studien bygger på undersøkelser, møter og drøftinger gjort før, under og etter innføringen av skolemåltidet i vår kommune i perioden desember 2012 til april 2014.

Temaet vi skal undersøke er hva skoleledere mener som må til for å få til gode endringsprosesser i skolene. Studien vår er aksjonsrettet, og aksjonen vi bruker som eksempel er innføring av skolemåltidet. Dette fører oss til følgende problemstilling:

Hvordan kan vi som ledere legge til rette for å få til gode endringsprosesser i skolen?

For å komme dypere inn i problemstillingen har vi valgt å dele problemstillinga opp i to hoveddeler, der en del fokuserer på selve endringsprosessen og den andre delen på ledelse. Dette gir oss følgende forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner gode endringsprosesser i skolen?

Hvilke ledergrep fører til gode endringsprosesser i skolen?

Før vi går videre i presentasjonen av metode og teorigrunnlag, vil vi kort beskrive bakgrunnen for valg av tema.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2012 satte Levekårsutvalget i kommunen vår fokus på kosthold, ernæring og fysisk aktivitet i skolene. Det var bred tverrpolitisk enighet i utvalget, som håndterer saker som omhandler oppvekst, helse og kultur, om at dagens organisering av skolematen med matpakke skaper sosiale skiller, og at mangelen på matpakke kan gi dårligere læringsutbytte. I tillegg var Levekårsutvalget bekymret for elevenes fysiske form. Saken om skolemåltid og fysisk aktivitet i skolene i kommunen vår, kom opp under en diskusjon av «Tilstandsrapporten 2011» i september 2012. Politikerne vedtok i møtet at man skulle utrede innføringen av skolemåltid og fysisk aktivitet i skolene i kommunen vår. Et signal fra Levekårsutvalget var at man skulle forsøke å omdisponere frukt og grønt bevilgningen til skolemåltidet.

Administrasjonen startet arbeidet med saksforberedelsene, men saken rakk ikke fram til politisk behandling før kommunestyremøtet i desember 2012. Da vedtok kommunestyret et politisk benkeforslag som het «Skolemåltid og fysisk aktivitet i skolene». Som ledere i skole

og administrasjon så vi straks at dette ville bli et utfordrende og spennende arbeid som ville oppta en del av vår tid i perioden fram mot sommeren. Vedtaket i kommunestyret ble fulgt opp av en økonomisk bevilgning på kr 200 000 første år, og 300 000 de påfølgende årene i økonomiplanperioden. Innebefattet i vedtaket lå en forventning om at personalressursene skulle tas innenfor egen ramme (oppvekst) og at de øremerka midlene til frukt og grønt skulle kunne omdisponeres. Økonomisk ramme ble satt til 10 kr per elev per måltid. Forventingen fra skoleeier var at elevene skulle få servert et måltid, samt ha en økt fysisk aktivitet hver dag fra og med skoleåret 2013/2014. Ut fra denne satsingen hadde skoleeier noen tanker om effektmålinger som ville gi positive utslag både sosialt og faglig.

Arbeidet med prosjekt skolemåltid og fysisk aktivitet ble startet opp straks etter vedtaket. Høringsrunder i skolenes organer ble igangsatt i januar med høringsfrist i februar 2013. Drøftingsmøter ble avholdt både på den enkelte skole og på overordnet nivå, og forsøkssøknad om avvik fra Opplæringsloven § 18-2 (Fruktparagrafen) ble utarbeidet og sendt til Fylkesmannen. Parallelt med dette startet skolene erfaringsinnhenting og planlegging av selve innføringen av måltidet, samt kartlegging av elevenes matvaner. Innføringen ble koordinert gjennom rektormøtene, som hvert møte våren 2013 hadde skolemåltidet: innføring og status, som sak. De samme prosessene ble kjørt samtidig på samtlige skoler. Rollen som skoleleder i endringsprosesser ble hyppig diskutert i rektormøtene. Fokuset ble satt på hva som måtte til for å få skolemåltidet gjennomført, både i forhold til ressurstilgang og organisering.

Fra ulike hold fokuseres det på skolelederens rolle og betydning for å sikre god kvalitet i opplæringen. For eksempel omtaler St.meld.nr.30 (2003-2004) skoleledernes betydning for å lykkes med å skape læring i skolen slik.:

”Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål..... All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten”

Stortingsmeldingen legger avgjørende vekt på rektors overordnede ansvar for opplæring ved egen skole, og for arbeidet med å utvikle skolen. Opplæringsloven §9-1 slår fast at rektor er pliktig å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle

denne. Studien vår har relevans i forhold til samfunnets forventninger til skolen. Også Møller (2011) beskriver skolelederrollen i forhold til samfunnsmandatet.

«Som rektor er man både sjef med stor faglig autonomi, men man er også mellomleder i et hierarkisk system hvor både nasjonalt og kommunalt nivå legger klare føringer på det arbeidet som skal gjøres. Skoleledere må derfor ha bevissthet om krav som stilles og kunnskap om hvilke verdier som skal fremmes». (s.47)

Selv i endringsprosesser som er mer organisatoriske enn pedagogiske, slik som innføringen av skolemåltidet, er rektors rolle sentral. Videre er en slik innføring av skolemåltidet som endringsprosess et godt eksempel på rektors rolle som mellomleder i en kommune, og sånn sett en spennende prosess å undersøke nærmere.

Vi har en antakelse om at bevisste ledergrep i forhold til endringsprosesser, påvirker hvilke endringer en får, dvs. hvorvidt en lykkes med skoleutvikling. I studien ønsker vi å se på relevante variabler som påvirker endringsprosesser i skolen, med fokus på ledelse av endringsprosesser

1.3. Forskningsspørsmål og avgrensning av fokus

Forskningsspørsmålene formulerer vi slik:

Hva kjennetegner gode endringsprosesser i skolen?

Hvilke ledergrep fører til gode endringsprosesser i skolen?

I studien har vi valgt å ta utgangspunkt i innføringen av skolemåltid og fysisk aktivitet i de tre offentlige grunnskolene i vår kommune. Innføringen av skolemåltidet er således aksjonen vi setter i gang. For å få svar på forskningsspørsmålene har vi valgt en kvalitativ tilnærming til oppgaven. Vi har stilt skoleledere ved de tre offentlige grunnskolene spørsmål gjennom brevmetoden. Vi har stilt de samme spørsmålene til rektorer og avdelingsledere for å få mer bredde i vår undersøkelse. I den offentlige grunnskolen i Lyngen er det 9 personer som arbeider som ledere med ulike roller i grunnskolen. Samtlige ble forespurt og svarte ja på forespørselen. Da mars var kommet satt vi igjen med 6 svar. I svarene var samtlige skoler representert med rektor.

Vi har i vår undersøkelse fokusert på spørsmål omkring endringsprosesser i skolene, ikke spesielt om innføringen av skolemåltidet. Skolemåltidet er imidlertid trukket fram som eksempel av flere skoleledere.

Vi har en forforståelse om at bevisste ledergrep i forhold til endringsprosesser, påvirker hvilke endringer en får, dvs. hvorvidt en lykkes med skoleutvikling. Vi vil i studien fordype oss i relevante variabler som våre skoleledere og teorien mener påvirker endringsprosessene i skolen. Konteksten vår er 3 svært ulike skoler, to kombinerte skoler og en ren barneskole. Skolenes elevtall varierer fra 26 til 257. Vår kommune var i perioden 2001-2012 en to-nivå kommune, noe som har ført til at skolene drives svært ulikt, med få kommunale føringer før 2012. Ansatte pedagoger i skolene varierer fra 5 til 40.

Vi er selv skoleledere som forsker på egen praksis. De metodiske valgene og avklaringene vi har gjort i forhold til egne roller med å forholde oss forskende til egen praksis samt lede egen endringsprosess vil det redegjøres for i metodedelen

1.4. Oppgavens struktur

Oppgaven består av 6 kapitler. Første del er en innledning som består av bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Her presenteres også forskningsspørsmålene. Del 2 er teorikapittelet. Her presenterer vi teoriene vi har brukt for å analysere og drøfte våre funn.

I tredje kapittel beskriver vi metodene og bakgrunn for valg av metode. Vi forteller om arbeidet med å få inn data og hvordan dataene ble analysert. I kapittel 4 presenterer og analyserer vi de viktigste funnene våre. I denne delen grupperer vi dataene i forhold til forskningsspørsmålene og Fullans 3 faser for endringsprosesser; initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Drøftingen av funn gjøres i kapittel fem. Til slutt kommer kapittel 6 der vi trekker trådene sammen.

2. TEORETISK PERSPEKTIVER PÅ ENDRINGSARBEID OG LEDELSE

I dette kapittelet vil vi ta for oss hva teorien sier om endringsprosesser og ledelse av disse. I den første delen ser vi på teorier i forhold til ulike faser i endringsprosesser. Den andre delen handler om ledelse generelt og rektorrollen spesielt. Vi vil også komme inn på Senges teori om utvikling av lærende organisasjoner.

2.1 Endringsprosesser

Hva kjennetegner gode endringsprosesser i skolen? Dette er et av våre forskningsspørsmål og det handler om å forstå hva en endringsprosess er og hvilke suksesskriterier som må være oppfylt før en endringsprosess kan kalles for vellykket. Endringsprosesser må forstås som arbeid som skal bringe skolen «framover» mot en bedre skole. Slike prosesser blir ofte omtalt som skoleutvikling og en vanlig definisjon av dette begrepet som er brukt av OECD (Grøterud og Nilsen 2008)

Skoleutvikling (school improvement) er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til én eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt. (s. 21)

Ut i fra denne definisjonen er det forbedringer i realiseringen av skolens mål som er avgjørende for endringsprosesser. Lillejord og Kirkerud (2011) kaller slike prosesser for produktive læringsprosesser. Disse kjennetegnes ved at de bringer den lærende videre til ny innsikt og ny forståelse. De peker også på at å utvikle kvaliteten i egen organisasjon, er en omfattende prosess og at det trengs bedre forståelse både blant ledere og lærere om hva som skal til for å lykkes.

I følge Grøterud og Nilsen (2008) kan en skole forstås som en organisasjon delt i tre områder, det pedagogiske, det administrative og ressursområdet. Det pedagogiske området omhandler alt som omfatter skolens oppgave og mandat. Endringsprosesser her handler stort sett om tiltak og aktivitet i forhold til det pedagogiske arbeidet, det være seg undervisningen, virksomhetsplanlegging, skole-hjem samarbeid mm. Endringsprosesser på det administrative området omfatter overordnede strukturer som f.eks. hvordan organisere personalet og elevene, prosedyrer for hvordan beslutninger tas, hvordan planer utarbeides osv. Det siste området omhandler endringsprosesser i ressurstilgang, det kan være endringer i rammevilkår i forhold

til materiell, utstyr og økonomi. Ut i fra dette, er det endringer innafor det pedagogiske området, som vektlegges i denne oppgaven.

Skoler forandrer seg, det er ikke et spørsmål om forandring skjer, men hvordan (Grøterud og Nilsen 2008). Skoleutvikling er knyttet til endringsprosesser som foregår i hverdagen, dvs. i skolens praksis. Moos (2003) hevder at de oppgavene som er gjenstand for utvikling, må ligge nært opp til de oppgavene som er det pedagogiske arbeidet. Implisitt betyr det at de som skal jobbe med endringsprosesser må kjenne til skolens oppgaver og praksis. I norsk skole er det opplæringslova, lærerplaner, forskrifter til læreplaner og rundskriv som forteller hvilke prinsipper skolens virksomhet skal bygges på. I tillegg har mange skoler utarbeidet en visjon og en pedagogisk plattform som sier noe om hvilke verdier skolens virksomhet skal bygge på. Hvilket syn skolen har på elev- og lærerrollen og undervisningen, kommer ofte til uttrykk i slike dokumenter (Skandsen m.fl. 2012). Det daglige arbeidet som en skole gjør, kan vi kalle for daglig drift, og da er det ofte et gap mellom den daglige driften og visjonen. For å tette dette gapet, dvs. flytte drifta av skolen nærmere visjonen, gjennomføres det endringsprosesser og utviklingsarbeid. Fullan (2007) hevder at de fleste endringer i skolen skyldes ikke-planlagte endringer, som igjen skyldes utviklingsprosesser i samfunnet generelt. Vår videre framstilling tar utgangspunkt i planlagte endringsprosesser, hvor en bruker strategier og virkemidler for å utvikle organisasjonen.

Skolene kan i stor grad selv bestemme over sin egen utvikling. Gunnar Berg (1999) introduserte begrepet *skolens frirom*. Dette begrepet definerer han som skolens evne til å utnytte den fleksibiliteten som fins mellom skolens ytre og indre grenser. De indre grensene bestemmes av skolens kultur, og de ytre av skolens tolkning av offisielle styringsdokumenter. Mellom disse fins et frirom som kan utnyttes, men om det foregår en utvikling avhenger av den rådende skolekulturen og skoleledelsen (Berg 1999). Som skoleleder bør man opptre som en «passelig forstyrrelse», som Moos (2003) kaller det. En slik «forstyrrelse» kan og bør føre til pedagogiske refleksjoner. Dette kan igjen føre til nye innspill som gir ny forståelse og nytt fokus både for ledere og lærere, uavhengig av om det foregår forskningsarbeid på skolen eller ikke.

Fullan (2007) hevder at dersom en skal få til endringsprosesser i skolen, må endringsideen få oppslutning blant aktørene i organisasjonen. Aktørene må akseptere, prioritere og se endringsprosessen som et svar på et behov i skolen. For å få til endringer trengs det noen til å

bryte de indre grensene, dvs. lede endringsprosessene. Som nevnt i innledinga, er det rektorene som har fått et stort ansvar for dette arbeidet. De skal lede endringsprosessene i skolen. Dette vil vi komme mer spesifikt tilbake til i siste del av dette kapitlet.

Organisasjonslæring

Endringsprosesser i skolen omtales ofte som skoleutviklingsarbeid og i litteraturen kalles dette ofte for organisasjonslæring. Samfunnets krav til bedre resultater har ført til et mer systematisk arbeid med å utvikle skolens og elevens læring i de senere årene. Skolene må i større grad ha en strategi for å se på seg selv, hva som skjer i egen organisasjon og hvordan den kan forbedre egen praksis. Å lære i egen organisasjon omtales i litteraturen både som å være en lærende organisasjon eller holde på med organisasjonslæring (Senge 1999, Jacobsen 2012).

Fullan (2007) sier at det er hensiktsmessig å se på utviklingsarbeid som en endringsprosess som går over tid og deles inn i tre ulike faser, initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen.

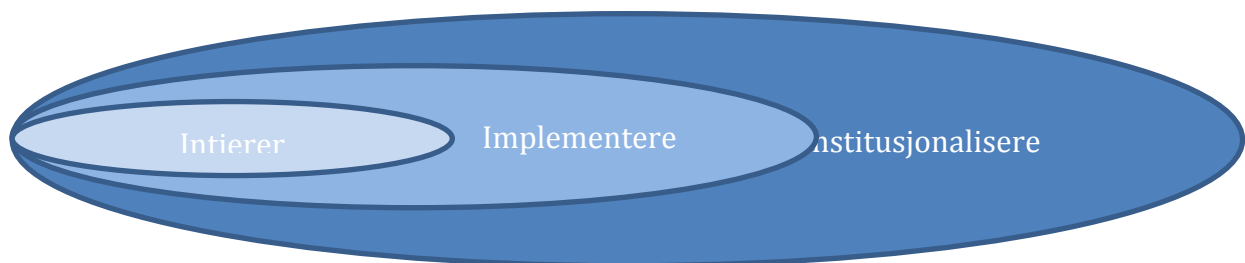


Fig. 1 – En endringsprosess, Fullan (2007)

Disse tre fasene er interaktive og overlappende, det betyr at de ikke eksisterer isolert fra hverandre, men at de er uttrykk for dimensjoner av en endringsprosess som krever ulik oppmerksomhet fra ledelsen.

Skandsen m.fl (2012) har valgt å dele endringsprosessen inn i fire faser, definering, utprøving, evaluering og drift.

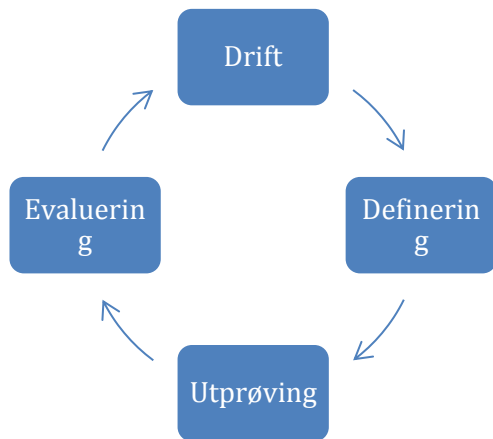


Fig. 2 – Endringsprosessen – modellen Skandsen (2012)

Skandsen m. fl (ibid) hevder at den siste fasen bør deles inn i to faser, en evalueringsfase og en driftsfase.

En tredje modell finner vi hos Jacobsen (2012) som viser til «endring gjennom tre steg». Disse tre stegene er «opptining», «gjennomføring» og «nedfrysing», illustrert i figuren under:

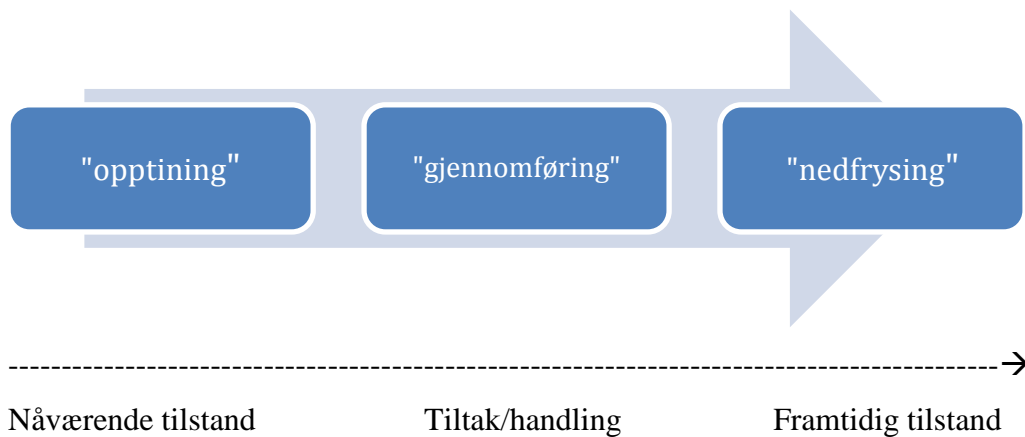


Fig. 3 – Tre-steg-modell for endring, Jacobsen (2012)

Vi vil i det følgende se på Fullans, Skandsens og Jacobsens faser og hva som kjennetegner disse.

Initieringsfasen – defineringsfasen- opptiningsfasen

Det som Fullan (2007) kaller for initieringsfasen, blir av Skandsen m.fl. (2012) kalt for defineringsfasen. Jacobsen (2012) kaller denne fasen for opptiningsfasen.

«Initieringen er den prosessen som fører fram til og som inkluderer en bestemmelse om å gå i gang med implementeringen». (Fullan 2001, s. 53)

Det er denne fasen som leder fram mot en avgjørelse om å starte et program eller et tiltak. Denne fasen kan ta mange ulike former, fra en enkel beslutning til en mer omfattende prosess. Fullan (ibid.) hevder at det er en rekke ulike faktorer som er avgjørende i forhold til denne fasen. Å skape et eierforhold blant de ansatte, er en av de viktigste faktorene for å få til en vellykket prosess, noe vi skal komme tilbake til.

Felles for denne første fasen i en endringsprosess er å stille diagnosen, dvs. identifisere området som skal forbedres. Et viktig spørsmål blir: Hvem er det som identifiserer og hvem ønsker å endre noe? Schratz og Steiner-Löfflers skoleutviklingskube med sine tre dimensjoner makt, behov og driv belyser dette. Denne er omtalt hos Moos (2003). Den vannrette dimensjonen definerer hvem sine behov endringen skal dekke. Den loddrette dimensjonen beskriver hvor makten til å sette i gang en endringsprosess ligger, og dybde dimensjonen beskriver hvor drivet og energien til å gjennomføre endringen ligger. Skal de involverte bli dyttet eller støttet?

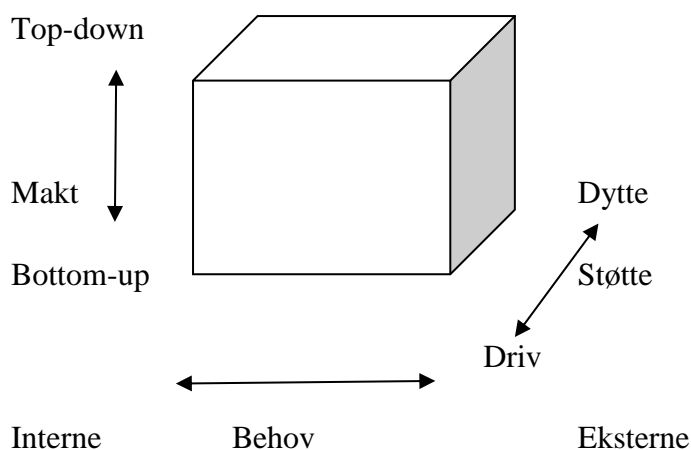


Fig. 4 - Schratz og Steiner-Löfflers skoleutviklingskube. Fra Møller (2011)

For å knytte dette til vårt eksempel på endringsprosess, innføring av skolemåltid, så ligger behovet hos de eksterne, politikerne. Det er de som har definert behovet for skolefrokost i kommunen. Makta ligger også hos politikerne, da forslaget om skolefrokost kom fra toppen

og var et top-down vedtak med økonomisk støtte. I utgangspunktet må lærerne bli dyttet, siden de ikke har et indre driv bygget på eget ønske for å få i gang endringsprosessen.

Et annet viktig spørsmål i denne fasen er: Hvordan skape en felles forståelse av hvor er vi, hvor vi skal og hva skal vi gjøre? I et utviklingsarbeid er det retningen på hvor vi skal, og at alle har en felles forståelse av dette, som er avgjørende for om en lykkes eller ikke (Skandsen 2012, Senge 1990). Fullan (2007) vektlegger også dette, og han hevder at utviklingsarbeid er avhengig av den enkeltes lærers egen oppfatning og læring. Videre sier han at dersom det skal skje endringer på skolenivå og ikke bare individuelle endringer, må det skje en kollektiv læring. Det krever at alle i organisasjonen må slutte seg til endringsideen, prioritere den og betrakte det som svar på et behov som skolen har. Å la sannheten være en venn i vår forståelse av hvor vi er og hvor vi skal, vektlegges av Senge (1990). Han sier at åpen og ærlig kommunikasjon er et viktig virkemiddel i denne fasen. Tidsbegrepet er viktig i hele prosessen, men spesielt viktig i denne fasen. Å skape en felles erkjennelse for at organisasjonen må endres tar ofte tid, organisasjonen må «tines» opp, dvs. se at endringen er viktig, riktig og god (Jacobsen 2012). Fullan (2007) advarer oss mot å tro at en enkelt kan endre noe som er bygget opp i systemer over tid. Det betyr at vi må sette av tid for å få til endringer i en skole. Videre må det lages en plan for hvordan arbeidet skal utføres. Denne planen bør regulere forhold som bl.a. avgrensning av prosjektet, hvem beslutter hva, prosjektleders rolle, skoleeiers rolle, ressursbruk mm. Det siste punktet ressursbruk er svært viktig. Sentrale personer i en endringsprosess vil ofte få merarbeid som f.eks. intern og ekstern kursing mm. Et slikt merarbeid bør kompenseres gjennom f.eks. nedsatt tid. Dersom man ikke er i forkant når det gjelder spørsmål med hensyn til ressursbruk, vil dette føre til motstand (Skandsen m.fl 2012). Etter at man har tatt en bestemmelse om å starte en endringsprosess, handler neste fase om å iverksette endringsprosessen.

Implementeringsfasen – utprøvningsfasen- endringsfasen

Den neste fasen kaller Fullan (2007) implementeringsfasen og Skandsen m.fl (2012) utprøvningsfasen. Hos Jacobsen (2012) kalles denne fasen for endringsfasen. Nå skal ideer og handlinger i endringsprosessen iverksettes

Hovedaktiviteten i denne fasen er å utføre planen som er vedtatt, å utvikle og opprettholde forpliktelse til arbeidet, kontrollere framgangen på arbeidet og å overvinne hindringer. Dette er systematisk arbeid som må foregå over tid. De nye handlingene, for eksempel gjennom opplæringstiltak, kommunikasjonstrening, nye oppgaver, ny arbeidsdeling, nye prosedyrer og systemer, danner grunnlag for refleksjoner, som i neste omgang kan føre til læring (Senge 1999). På bakgrunn av ny kunnskap, som igjen fører til nye handlinger, skapes det nye holdninger og ny atferd. I denne fasen er det viktig å feire små og store suksesser, som bekrefter og forsterker oppfatningen av at det var nødvendig med endringen. Dersom skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon, er det avgjørende at handlingene forankres i organisasjonen (Senge 1999). Nå er det viktig at lærerne føler seg profesjonelt trygge og vet hva som forventes av dem (Fullan 2007). Sannsynligheten for endring over tid er langt større om endringsprosessen forankres godt i kulturen på den enkelte skole. Å utvikle en kultur hvor samarbeid og felles refleksjon er framtrekkende kommer ikke av seg selv. Gunnar Berg (1999) hevder at skolekulturen ofte er den mest kritiske faktoren i utviklingsarbeid. Som tidligere nevnt er fasene i en endringsprosess overlappende og det er vanskelig å si når den ene fasen overtar for den neste. Når kan vi si at en endring er institusjonalisert?

Institusjonaliseringsfasen -evaluerings- og driftsfasen - nedfrysingsfasen

Neste trinn i endringsprosessen er institusjonaliseringsfasen (Fullan 2007). Fullan sier at for å oppnå varige endringer av praksis er organisasjonen avhengig av planmessig og strukturert videreføring av arbeidsmåter og prinsipper opparbeidet i implementeringsfasen.

Skandsen m.fl (2012) har valgt å dele denne fasen i to, evalueringsfasen og driftsfasen. Hos Jacobsen (2012) kalles denne fasen for «nedfrysing». Det er i denne fasen handlinger har virket en tid, og disse bør evalueres. Det må etableres rutiner for evaluering, både i forhold til hvor vi er og hva vi har oppnådd. De nye handlingene som endringsprosessen medfører, er blitt gjentatt så mange ganger at de anses som regelmessige, de er en del av driften. Vi kan si at det har foregått en læringsprosess i organisasjonen. Endringen må være akseptert av aktørene i organisasjonen på dette stadiet og ny praksis er etablert som det normale i organisasjonen.

Dette trinnet i en endringsprosess får ofte for lite oppmerksomhet og tid. Endringsideen, entusiasmen og gløden for å få i gang endring, er gjerne lite synlig på dette trinnet. Ofte er

ressurspersoner og støttefaktorer som timer og økonomisk kompensasjon borte (Skandsen m.fl.2012). For å komme til dette trinnet i endringsprosessen, må lederen ha kunnskap om hvordan en organisasjon lærer og sette av nok tid slik at ny kunnskap blir ordentlig etablert i organisasjonen. Argyris (1990) beskriver organisasjonslæring som en prosess der man flytter fokus fra rutiner, strukturer og prosedyrer til mentale modeller hos individer og grupper. Hans teorier om læring opererer med to nivåer (Argyris ibid), enkelkretslæring og dobbelkretslæring.

Enkelkretslæring handler om at lett synlige, konkrete og relativt enkle feil blir rettet opp, mens grunnleggende trekk og driftsformer i organisasjonen fortsetter som før. Denne type læring egner seg godt til å justere ukompliserte saksforhold, men vil oppleves som utilstrekkelig, foreløpig og overflatisk i forhold til mer komplekse utfordringer. Et eksempel på enkelkretslæring kan være at de ansatte i en virksomhet svarer på en medarbeiderundersøkelse med enkle, konkrete spørsmål, og at ledelsen gjør endringer i sine prioriteringer på basis av dette.

Dobbelkretslæring dreier seg derimot om at organisasjonen endrer mål, normer og verdier, fordi feilene de gjør får dem til å gå tilbake til utgangspunktet og endre disse. Dette krever en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende synspunkter, og en vil måtte regne med intern uro som en del av prosessen. I følge Argyris (1990) er det flere faktorer som må være til stede for at dobbelkretslæring skal kunne finne sted. For det første må det være tilgang på tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon, for det andre må organisasjonsmedlemmene oppleve at de står overfor frie valg basert på tilgjengelig kunnskap, og til sist må de være reelt innstilt på å forplikte seg i forhold til de avgjørelsene som blir tatt. Å arbeide med endringsprosesser slik som Fullan (2007), Skandsen m.fl (2012) og Jacobsen (2012), refererer til, krever at det foregår en dobbelkretslæring hos aktørene i organisasjonen.

Å kunne beskrive, analysere og tolke den læringen som har funnet sted i prosessen er nødvendig. Abrahamsen, Skrøvset og Stjernstrøm (2010) påpeker at vi også gjør oss noen erfaringer og lærer noe av det som ikke fungerte slik som det var forventet og planlagt. Oppsummering av de erfaringer og den nye kunnskapen som vi har ervervet, uavhengig om vi har lyktes eller ikke, gjør vi nå. Vi bør også være oppmerksom på hvilke endringer vi må gjøre dersom vi skal i gang med en ny endringsprosess i skolen. Å skape gode rutiner for å

sikre at vi er der vi ønsker i være, er viktig. Refleksjon og evaluering må være en del av innholdet i slike rutiner.

I skolen er det rektor som den formelle leder som er tillagt ansvar for å søke løsninger som er til skolens beste (Lillejord 2003). Rektor skal alltid ha en sentral rolle i endringsprosessene som foregår i skolen. Vi vil i nå se på noen grunnleggende tanker og begreper som er viktig i forbindelse med ledelse av endringsprosesser.

Fra initiering av en endringsprosess til endringen er en fullstendig del av skolens virksomhet tar fra 3-5 år (Fullan 2007). Dersom en endringsprosess skal kunne ha effekt slik som tenkt, trenger skolene en lang endringsperiode. Om det ikke arbeides systematisk over lang tid, vil den gamle praksisen lett reetableres (Fullan ibid). Mange endringsprosjekt har bidratt til lite varig endring nettopp fordi det ikke har blitt arbeidet tilstrekkelig systematisk over tid.

Senges teori om lærende organisasjoner

Senge definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid (Senge 1999,s.19). Ifølge Senge (ibid) er dette en organisasjon der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater de egentlig ønsker, der det oppmuntres til nye tankemåter og kollektive ambisjoner, og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.

Peter Senge (1999) snakker om fem disipliner i en lærende organisasjon. Et annet ord for de fem disiplinene vil kunne være ledelsesverktøy, fagområder der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre.

Ser man først på disiplinen personlig mestring, handler dette først og fremst om at en organisasjons evne til å lære ikke kan være større enn det er hos organisasjonens medlemmer (Senge 1999). Det handler om å kartlegge og inneha kunnskaper samt stadig analysere virkeligheten, gjennom livslang læring. Mennesker med en høy grad av personlig mestring vil regelmessig videreutvikle sin evne til å skape de resultatene i livet de virkelig søker å oppnå.

Disiplinen å skape felles visjoner handler om hvordan leder trekker organisasjonens medlemmer inn i dialoger og samtaler om de grunnleggende viktige spørsmålene som binder

organisasjonen sammen til et kollektiv. Å skape en felles visjon omfatter evnen leder har til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse.

Mentale modeller, er et begrep som er henta fra kognitiv psykologi. I skolen handler det om måten rektor og kollegaene endrer skolen. Mentale modeller handler om kultur, inngrodde systemer, antagelser og det å løfte dem fram og gjøre dem til gjenstand for gransking.

Her kan metoder som refleksjon og gransking med fordel benyttes.

Den fjerde disiplinen er den mest utfordrende for lederen, sier Senge (1999). Gruppelæring handler om kollektiv læring. Senge beskriver også dette som å «være på linje». Det gjelder å utvikle felles mål og atferd for organisasjonen. Felles visjon og talent er ikke tilstrekkelig. Utfordringen er å vite hvordan en skal spille sammen. Det å være på linje handler om felles fortolkning av hendelser og utvikling av felles mål og atferd. Vi handler kollektivt, og ikke på individnivå.

Det som blir kalt den femte disiplinen, eller den integrerende disiplinen, systemtenkning, handler om å binde sammen disiplinene, det blir en refleksjon over refleksjonen.

2.2. Ledelse av endringsprosesser

For å kunne si noe om hvilke ledergrep som fører til gode endringsprosesser i skolen må man ha en oppfatning av hva ledelse er, både det som er generelt for ledelse, og det som er spesielt for skoleledelse og ledelse av endringsprosesser.

Generelt om ledelse

Begrepet ledelse har et utall ulike definisjoner fra et utall forskere, og er dermed vanskelig å beskrive på en enkel måte. Tian Sørhaug definerer ledelse som:

”Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta” (Sørhaug 1996:45).

Sørhaug (ibid.) påpeker at ledelsen må få og ta makt og tillit både ovenfra og

nedenfra. Relasjonen er vertikal og den er åpen i begge ender. Ledelse er dermed grenseregulering så vel som balanse mellom makt og tillit i en sosial kontekst. Dette illustreres i figuren under:

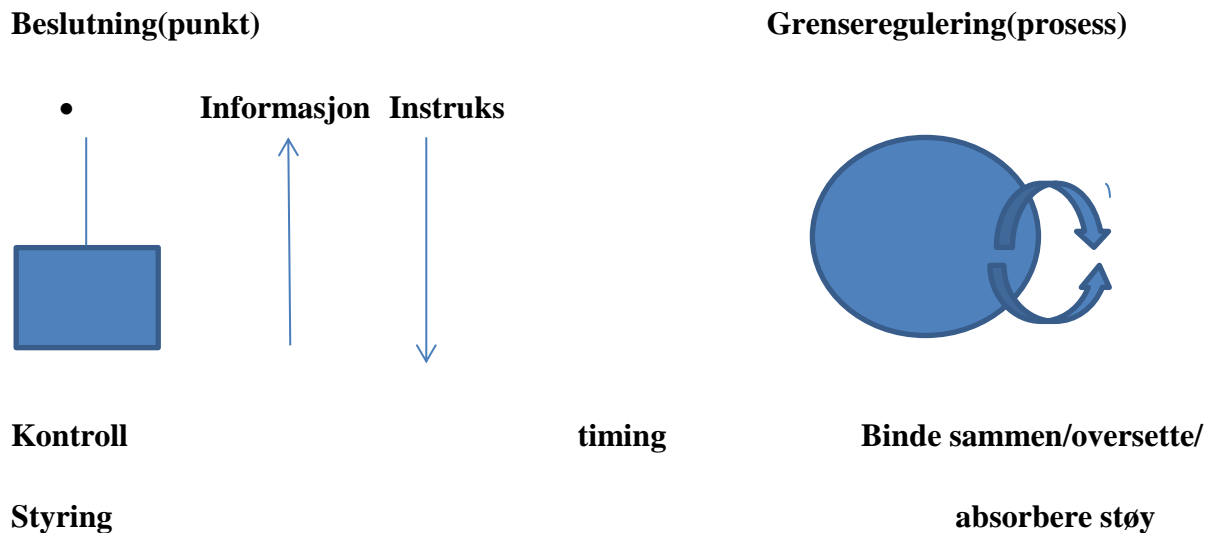


Fig. 5 – Sørhaugs to aspekter ved ledelse (Sørhaug 1999)

Sørhaug (1999) beskriver lederen som en som samtidig må kunne håndtere faglige, politiske og psykologiske prosesser. Faglig dyktighet kan allikevel aldri erstatte håndtering av makt, myndighet og mennesker, ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat. Dette mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen må gi og ta både ovenfra og nedenfra. God ledelse krever at spenningsforholdet mellom makt og tillit hele tiden håndteres, og reguleres gjennom organisasjons ytre og indre grenser. Slike grenser kan være forholdet til omgivelsene, mellom avdelinger og posisjoner og ikke minst mellom det enkelte individ og organisasjonen.

Figuren viser Sørhaugs to aspekter ved ledelse, der ett aspekt dreier seg om å ta beslutninger, og det andre aspektet dreier seg om lederen som grenseregulerer og oversetter. Jacobsen (2012) kaller disse to aspektene administrasjon og ledelse. I vår studie finner vi Sørhaugs begreper i svarene fra skolelederne når de skal beskrive lederens rolle i endringsprosesser. Her kjenner vi igjen både oversetteren, kontroll og styring, informasjon og motstand.

I skolen som organisasjon er det kompetanse som er kapitalen (Sørhaug 1999). Når kompetanse er kapitalen, er det kvaliteten på arbeidstiden som er den avgjørende produktive faktoren, og ikke kvantiteten. Dette gjenspeiler seg også i våre funn, der faktorene tid og ressurser er overrepresenterte. Læringsledelse er en måte å se virkeligheten på som hele tiden

dreier seg om å sette medarbeidere i stand til å gjøre noe som de ikke mestret tidligere (Senge 1999).

Senge (ibid.) beskriver lederens rolle i en lærende organisasjon på tre ulike måter som alle er viktige for å lede lærende organisasjoner:

Lederen som konstruktør

Mange ledere vil i utgangspunktet definere sin rolle på et skip som kapteinen, mens man glemmer konstruktørens viktige rolle, fordi denne ofte ikke er like synlig. Likevel er det ingen som har større påvirkning på organisasjonen enn konstruktøren (Senge 1999). Noe av det viktigste lederen som konstruktør må skape, er mulighet for læring, kommunikasjon og samhandling. Dette kan være formelle roller, prosesser, kommunikasjonsmøteplasser eller rett og slett nye strukturer.

Lederen som lærer

Lederen som lærer dreier seg om å fremme læring – for alle. Lederen hjelper mennesker i hele organisasjonen å utvikle systemtenkning. Lederen som lærer fokuserer på hensikthistorien – den store forklaringen på hvorfor organisasjonen er til og hvor den er på vei – en forståelse av det vi ønsker å oppnå. Når organisasjonens medlemmer deler følelsen av felles hensikt, får de en følelse av kontinuitet og identitet som de ikke kan oppnå på noen annen måte.

”Som lærende og undervisende leder skaper du rom for læring der de rundt deg vokser med oppgavene”(Senge 1999 s.352).

Senge (ibid.) peker på at lederen som lærer må få medarbeiderne til å se virkeligheten som en mulighet til å skape sine visjoner heller enn å være en kilde til begrensninger. Å være en lærende leder betyr å motivere de andre til å lære slik at de vokser som mennesker og slik kan ta på seg nye utfordringer i et karriereløp.

Lederen som forvalter

Som forvalter derimot har lederrollen oversikt, skaffer det som trengs, men det er også en rolle der lederen selv deltar aktivt med å hjelpe medarbeiderne gjennom oppgavene. Senge (1999) beskriver en slik leder ved at han har klare og troverdige ideer, dybde i forpliktelsen og at han er villig til å lære nye ting. Disse lederne jobber hardt mot målene og forstår virkeligheten og rommet som er mellom virkeligheten og visjonen, som Senge (ibid.) kaller ”kreativ spenning”.

Om skoleledelse

Sølvi Lillejord (her i Møller 2011) beskriver skoleledelse som en særegen ledelsesform. Rektor leder en kunnskapsorganisasjon med høyt kvalifiserte og autonome lærere som underviser elever som skal lære, samtidig som organisasjonen skal lære.

Å arbeide med endringsprosesser i skolen krever at rektor kjenner til og kan anvende «lure» ledergrep for å skape læring på ulike nivåer i organisasjonen. St. melding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» viser til:

«..at skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene» (Kunnskapsdepartementet 2008, s. 47).

Fokuset på læringsutbytte som et viktig kvalitetskriterium kjenner vi igjen fra den offentlige debatten og fra ulike offentlige tiltak. Når målene skolen arbeider mot endres, endres også skolelederens rolle. Opplæringslova sier noe om rektors arbeidsoppgaver, at rektor skal ha den faglige, administrative og pedagogiske ledelsen ved skolen. I tillegg skal:

«Rektorane .. halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskapar» (Oppl. §9-1).

Rektor er ansvarlig for skolens resultater og for å videreutvikle disse, samtidig som han er kommunal mellomleder med skoleeier (kommunestyret) som sjef. En rekke endringsprosesser i skolene kjennetegnes av at ønsket om endring kommer ovenfra, og stiller slik sett store krav til rektor som leder. Skolelederrollen er kompleks og mange har store forventninger til

utførelsen. I St.meld nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008) formuleres skoleledelsens oppgave slik:

«Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes(..)Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd» (Kunnskapsdepartementet 2008, s. 46).

Oppl. §1-1. Formålsparagrafen forteller oss om skolens samfunnsansvar og om hvilke verdier som skal vektlegges. Pedagogisk ledelse må ha sitt utspring i disse verdiene, det er oppdraget som samfunnet har gitt skoleverket. Å være en god leder handler om kompetanse, legalitet og legitimitet. Man må kunne sitt fag, kjenne til lover og regler som omhandler området samt være en leder i det å vise retning, sette mål. Møller (2011) viser til at autoritet som skoleleder henger sammen med det å være en faglig dyktig leder

”Vi vet at autoritet som skoleleder henger nøye sammen med faglig anerkjennelse både fra egne medarbeidere, overordnede, rektorkollegiet, foresatte og andre interessenter i lokalmiljøet” (Møller 2011 s.47)

Endringsledelse

Abrahamsen, Skrøvset og Stjernstrøm (2010) viser til at den som skal lede endringsprosesser i skolen må ha gode kunnskaper om kulturen det skal skapes endringer i. Rektor bør kjenne sin organisasjon så godt at hun vet hvilken strategi hun må bruke for å nå fram til personalet i forhold til å få til endringer.

Jacobsen (2012) sier at mye tyder på at ledelse vil være spesielt viktig i endringsprosesser. I mer stabile perioder vil organisasjoner være mer selvgående. I en endringsprosess brytes det stabile og forutsigbare opp, og nye strukturer og rutiner må bygges. Endringsledelse er ifølge Jacobsen (ibid.) de handlinger endringsagenter utfører for å øke sannsynligheten for en vellykket gjennomføring av endringen. For å få til endring må endringslederen forsøke å gjøre drivkreftene sterkere enn motkreftene, slik figuren under viser:



Fig.6 – Jacobsens beskrivelse av motkrefter og drivkrefter (2012)

Jacobsen vektlegger lederens rolle i det Fullan (2007) benevner som initieringsfasen og Jacobsen kaller opptiningsfasen. Her må lederen være meningsskapende, han må både fortolke organisasjonens historie og fortelle om organisasjonens framtid. Opptining av en organisasjon, altså klargjøring for endring, dreier seg i stor grad om å evne å skape en felles visjon som er egnet til å få den enkelte til å endre seg, å inspirere til endring. Det er viktig at denne visjonen ikke er så langt unna organisasjonens nåsted at det ikke er mulig å nå målene. Det bør være et gap mellom visjon og nåsituasjon, men gapet må være slik at aktørene må strekke seg, men ikke forstrekke seg. Vel så viktig som å tegne et bilde av ønsket framtid, er det å beskrive hvordan man skal komme dit. Her må man klargjøre hva som forventes av den enkelte og hvilke ressurser og støtte man kan forvente fra ledelsen. Formidling av budskapet skjer ifølge Jacobsen (2012) på to måter, gjennom språk og gjennom handling. Han påpeker viktigheten av å ikke underkommunisere et budskap. En leder må kjenne sin organisasjon og formidle budskapet kontinuerlig og i ulike sammenhenger, både formelle og uformelle, og så ofte som mulig. Desto mer lederen gjør dette, desto mer vil småpratene i organisasjonen preges av dette. Like viktig som å kommunisere muntlig er det å handle. Dette dreier seg om eksempelets makt. En leder må også innta rollen som symbolsk leder. Hvis man ønsker at andre skal endre atferd, må man først selv endre atferd. Lederen skal være et viktig symbol for andre i organisasjonen.

Jacobsen (2012) operer med to ulike lederstiler for gjennomføringer av endringer, avhengig av om sentrale aktører i endringsprosessen slutter seg til endringen eller ikke. Han kaller disse lederstil E og O. Grovt sett sier han disse skiller seg fra hverandre ved at den ene er demokratisk, menneskeorientert, relasjonsorientert og støttende (O), mens den andre er autoritær, oppgaveorientert og dirigerende (E).

Lederstil E brukes for å innføre endring i organisasjoner der sentrale aktører motsetter seg endringsinitiativet, enten aktivt eller passivt. Her legger Jacobsen (ibid.) vekt på at leder

kartlegger motstand og støtte, setter taktiske mål underveis, overvåker prosessen og er villig til å anvende press og trusler.

Lederstil O er den lederstilen vi har kultur for å bruke i norsk skole. Jacobsen (ibid.) mener denne er vellykket når sentrale aktører i organisasjonen er klare for endring. Leder O legger vekt på å motivere og støtte aktørene, se den enkelte, tilføre ressurser og energi, motivere gjennom å sette spennende og utfordrende mål for den enkelte, delegere og støtte den enkelte, og fungere som bindeledd slik at det skjer en kollektiv læring. Her må leder være det Senge (1999) definerer som leder som lærer. Hun må være en leder som er stand til å stille sentrale spørsmål til aktørene for å skape ny læring og hjelpe dem å skille antakelser fra fakta.

Når Fullan (2014) snakker om endringsledelse vektlegger han blant annet sterk ledelse. Med sterk ledelse mener han ikke nødvendigvis som i en sterk person, men mer en leder eller et lederteam som holder seg til budskapet over tid og har høye forventinger. Fullans siste teori omhandler endringsledelse på nasjonalt nivå, men kan greit overføres til lokalt nivå. Her viser han til 7 «store tanker» som må til for å få til helhetlig endring i skolesystemet.

1. *Alle elever kan lære*
2. *Noen få nøkkelmål*
3. *Sterk ledelse/holde seg til budskapet*
4. *Kollektiv kapasitet*
5. *Målrettede strategier*
6. *Intelligent ansvarliggjøring*
7. *Alle betyr alle* (Fullan 2014 s.29)

Fullan (ibid.) mener at enhver endring i skolen må være knyttet til moralske mål og høye forventninger, den må dreie seg om skolens kjernevirksomhet. Videre må man som leder sette seg noen få nøkkelmål og holde seg til budskapet over tid. Å bygge kollektiv kapasitet handler om at samarbeid genererer engasjement, det motiverer og lærere og skoler lærer av hverandre. Intelligent ansvarliggjøring er et begrep Fullan knytter til å bygge kumulativ kapasitet og ansvar, internt og eksternt.

Irgens (2009) beskriver skolelederen som en konstruktør som må legge til rette, initiere og følge opp de læringsprosessene som er nødvendig for å utvikle skolen.

Han beskriver både kollektiv og individuell autonomi, ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre. Videre påpeker han at skoler med stor grad av kollektiv autonomi også har stor

grad av individuell autonomi. Årsaken til dette kan være at læreren ved skoler med høy grad av kollektiv autonomi representerer noe mer enn bare seg selv, og dette gir læreren økt legitimitet og kunnskap i møtet med elevene. For å lykkes med endringsledelse er fokus på mestringsforventninger sentralt. Forventningene er både kollektive og individuelle, og handler om at læreren tror at han individuelt kan mestre de utfordringer og oppgaver han står ovenfor, og om lærerne tror at deres kollektive innsats vil ha positiv effekt på deres individuelle arbeid og elevenes læring. Irgens (2009) har utarbeidet et utviklingshjul for en skole i bevegelse:

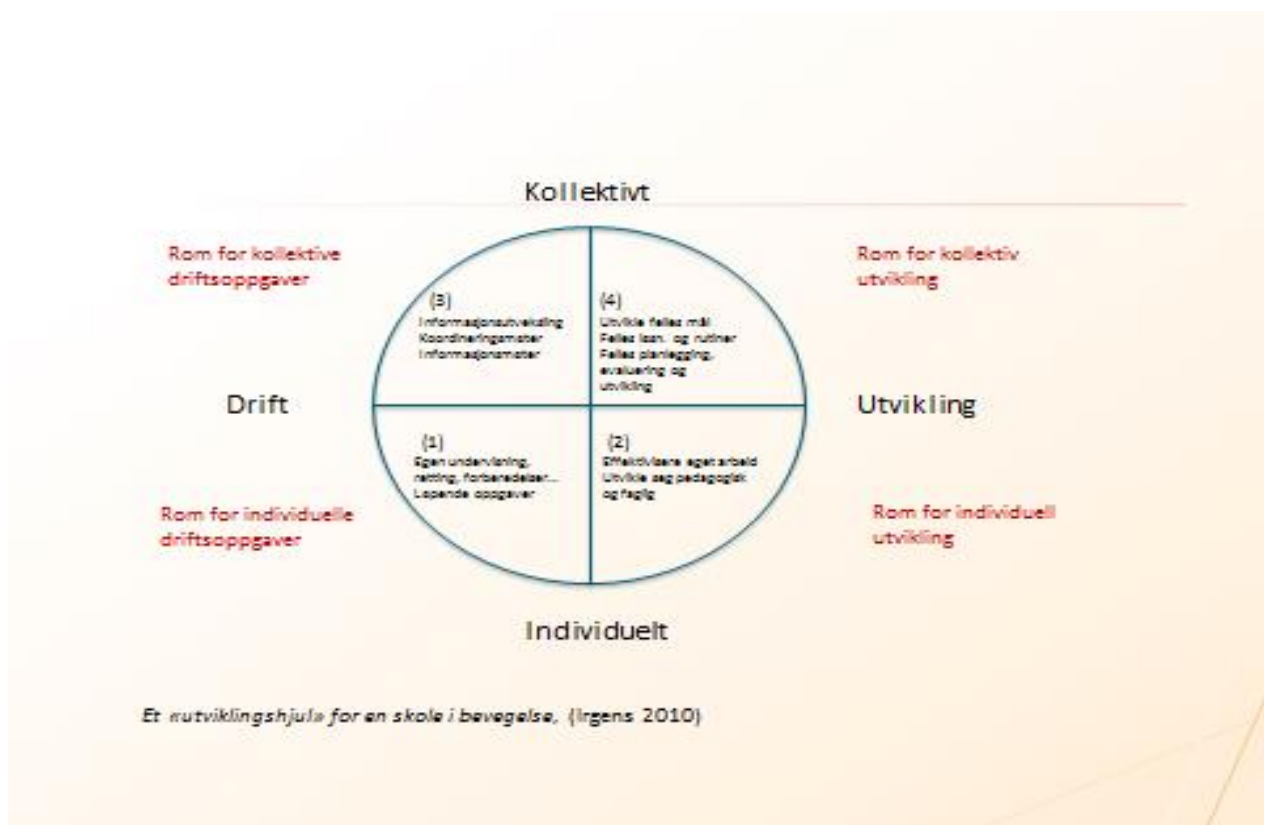


Fig. 7-Et utviklingshjul i bevegelse(Irgens 2010)

Vi vil nå ta for oss to av spenningsforholdene i Irgens utviklingshjul.

Spenningsforholdet mellom drift og utvikling

Å arbeide med langsiktige endringsprosesser i skolene kan være en utfordring for de fleste. Ofte blir det de påtrengende, daglige driftsoppgavene som blir prioritert. Årsaken til dette kan være flere. Irgens (2009) trekker fram tidsperspektivet som en hyppig brukt forklaringsfaktor, dette på bakgrunn av at en innenfor en begrenset tid må prioritere det som umiddelbart dukker

opp. Hvis ikke de kortsiktige oppgavene blir håndtert og mestret, kan dette gi svak mestringsfølelse. En skoledag preget av lav mestringsfølelse, kan føre til stress og tilkortkommenhet. En annen årsak til at driftsoppgaver blir prioritert, kan være manglende bevissthet om sammenhengen mellom langsiktig og kortsiktig arbeid. Å prioritere drift framfor utvikling kan i følge Covey (her i Irgens 2009) føre til at de kortsiktige oppgavene og problemene løses i øyeblikket, mens disse oppgavene og problemene i realiteten er en konsekvens av noe som ikke er gjort tidligere. Han viser dette med et eksempel på problem med ro og disiplin. Dersom en skole hadde utviklet fellesskapsverdier og rutiner i forhold til elevatferd som var nedfelt i skolekulturen, kunne dette ha ført til færre disiplinærsaker å håndtere (Irgens 2009). Covey (her i Irgens 2009) har utviklet en tidsmatrise. Hans budskap er at flere aktiviteter må over i kvadrat 2, der vi finner oppgaver som oppfattes som viktige, men ikke påtrengende.

		HVA BRUKER VI VÅR TID TIL?	
VIKTIG	1. Kriser «Brannslukking» Presserende problemer	2. Planlegging Strategisk arbeid Planlagt, målrettet arbeid Utnytte muligheter Viktige forhold/nettverk Fritid/avkopling	
	3. Avbrytelser Noen oppringninger Rapporter/mye post Noen møter	4. Trivialiteter En del post Noen oppringninger «Venstrehåndsarbeid»	
		PÅTRENGENDE	IKKE PÅTRENGENDE

Fig.8- Coveys tidsmatrise (Irgens 2009)

En tredje årsak til at drift blir prioritert foran utvikling, er svak eller manglende utviklingskompetanse i skolen. I slike tilfeller blir oppgaver som man opplever at man mestrer prioritert (Skaalvik & Skaalvik 1996). Resultat av utviklingsarbeid gir ikke en umiddelbar mestringsfølelse slik som håndtering av daglige driftsoppgaver gir, dette kan

gjøre sitt til at tiden til utviklingsarbeid «spises opp» av tid til daglig drift. Ut i fra dette, må det være en balanse mellom det kortsiktige driftsperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet i skolen (Irgens 2009).

Spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis

Irgens (2009) viser til flere undersøkelser som slår fast at en god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Lærernes arbeidstid er regulert på en slik måte at den er til fordel både for læreren, eleven og skolen som helhet. Dette fører til et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv praksis. For å forstå dette spenningsforholdet må følgende forutsetninger klargjøres. For det første er tid en begrenset ressurs for lærerne, og undersøkelser fra statistisk sentralbyrå viser at lærerne er en av de arbeidsgruppene som opplever mest stress i jobben. For det andre er lærerne blant de profesjonsgruppene som har størst grad av autonomi, dvs. frihet til selv å bestemme hvordan arbeidet skal utføres. Det vil derfor være en interessekonflikt mellom kollektiv og individuell tid for lærere. Oppgaver som «spiser opp» individuell tid blir gjerne sett på som «tidstyveri», og særlig hvis tiden går til oppgaver som ikke direkte kan relateres til egen undervisning. Lærernes bekymring og skjerming av individuell tid er til å forstå, men som nevnt viser undersøkelser bl.a. gjennomført av Michael Rutter og hans forskningsgruppe på midten av 1970-tallet i England, at et kollektivt orientert personale i skolen gav bedre resultater enn et individuelt orientert personale. Den sterkeste forklaringsvariabelen Rutter kom fram til, var det han kalte for «skoleetos». Det var et sett av verdier og normer i skolen, som bygde på en kollektiv orientering der felleskap, enhet og konsekvens var viktig (Irgens 2009).

Det er også gjennomført flere undersøkelser i Norge som viser at de kollektivt orienterte skolene jevnt over får bedre resultater (Dahl, Klewe og Skovs her i Irgens 2009) Disse skolene hadde en større grad av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling enn individuelt orienterte skoler der den enkelte utførte sine oppgaver i større grad for seg selv. Forskerne fant markant forskjellige svar fra de to forskjellige typer skoler. I de kollektivt orienterte skolene var rektorene og lærerne mer positive til samarbeid, de var mer endringsorienterte og det var større åpenhet og imøtekommenhet overfor elever og foreldre. Læringsmiljøet syntes å være bedre og læringsutbyttet syntes å være større enn i individorienterte skoler. Bruken av tverrfaglig undervisning var mer utbredt, samtidig som undervisningen var bedre tilpasset den enkelte elev. De brukte mer varierte arbeidsmetoder og

elevene var i større grad delaktige i å sette egne læringsmål. Skolene var også preget av en felles holdning blant lærerne og ledelsen til skolens utviklingsretning og på at kvaliteten i skolen skulle utvikles internt ved hjelp av evaluering av lærernes arbeid (Irgens 2009).

3. FORSKNINGSDESIGN OG FORSKNINGSMETODE

Vi vil i det følgende redegjøre for de metodiske valgene vi har gjort og relaterer dette til teori. Vi vil videre begrunne disse valgene og si noe om hvilken betydning de har hatt for undersøkelsen.

Forskningens problemstilling og forskningsområde er avgjørende i valg av forskningsdesign og forskningsmetode. Utgangspunktet for vår forskning er endringsprosesser i skolen. Intensjonen vår er at vi gjennom dette forskningsarbeidet skal bli mer bevisste og målrettede når vi setter i gang endringsprosesser i kommunen vår. Aksjonsforskning er valgt som design. I datainnhentingprosessen har vi benyttet kvalitativ, fenomenologisk metode. I tolknings- og analyseprosessen har vi brukt en hermeneutisk fortolkning (Postholm 2010) der vi prøver å få tak i informantenes mening gjennom en interaksjon mellom empirisk data, teori og forskernes forforståelse. I analysen vil vi kartlegge meningsinnhold og strukturer i det erfarte fenomenet – ledergrep i endringsprosesser, gjennom å benytte oss av den konstante komparative analysemetoden (Postholm 2010). Målet er å beskrive kompleksiteten av et bestemt fenomen ut i fra et bestemt fokus, endringsprosesser i forhold til ledelse.

3. 1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er forholdsvis nye i den pedagogiske debatten og har i følge Tiller (2006) styrket seg de siste årene som følge av OECD og EUs fokusering på livslang læring og lærende skoler. Begrepene ser ut til å ha slått rot i pedagogisk utviklingsarbeid, skolebasert vurdering og internvurderinger. Hva ligger så i de to begrepene?

Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror (Tiller 2006). Begrepet aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring. I erfaringsmodellen understrekes systematikken ved at man bryter opp fra det som er kjent og nært fordi kursen settes mot nye mål eller styrer mot nye ideer. Etter bruddet med det kjente og nære, kommer møte med det nye. Her kan utfordringen være å løse nye problemer uten at man er sikker på hva resultatet blir. Denne fasen blir ofte beskrevet som spennende og er den fasen som skaper størst engasjement. Til slutt kommer man til den erfarte fasen, der refleksjoner og slutninger trekkes, før nye planer legges (Tiller 2006). Aksjonslæring er løsrevet fra forskningskrav som teorifundament og rapporteringskrav. Aksjonsforskningen følger samme forløp som aksjonslæringen, men stiller

streng krav til feltarbeid, innsamlingsmetode, teori osv. Den uttrykker også klare mål og virkemiddel og har til hensikt å få til endring i menneskers tenke- og handlingsmåte.

Aksjonsforskning har ulike tradisjoner og «retninger». Forskningens status har også blitt gjenstand for diskusjoner. Skal aksjonsforskning anerkjennes som en alternativ vitenskapelig teori eller er den først og fremst en alternativ forskningsstrategi/metode som kan brukes sammen med andre metoder? Ringdal (2011) skiller mellom tre typer forskning: grunnforskning, anvendt forskning og aksjonsforskning. Grunnforskninga søker de universelle sannheter, anvendt forskning tar sikte på å løse praktiske problemer, mens aksjonsforskningen søker å realisere bestemte verdier, gjennom bestemte tenke- og handlingsmåter. Aksjonsforskning i skolen kan dermed betraktes som et verktøy for å forbedre praksis/utvikle profesjonalitet blant lærere. Dette har ført til påstander om at aksjonsforskning ikke er egentlig forskning, men at det heller er å betegne som utviklingsarbeid (Tiller 2006). Kravet til dokumenterende og argumenterende tekst er absolutt i en vitenskapelig sammenheng, også i aksjonsforskningsarbeid og dermed fins et klart skille mellom aksjonsforskning og utviklingsarbeid (Kalleberg 1992).

3.2 Aksjonsforskningsprosessen

Utgangspunktet for vår problemstilling: *Hvordan kan vi som ledere legge til rette for å få til gode endringsprosesser i skolen?* var innføring av skolefrokost i kommunen vår. Aksjonen vi satte i gang var innføring av skolefrokost.

For å avgrense arbeidet og få tak i utviklingsarbeidets kjerne, gode ledergrep, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre som var:

- *Hva kjennetegner gode endringsprosesser i skolen?*
- *Hvilke ledergrep fører til gode endringsprosesser i skolen?*

Kalleberg (1992) har plassert aksjonsforskning i en vitenskapsteoretisk sammenheng der han hevder at aksjonsforskning både er profesjonelt arbeid og forskningsopplegg som både bør være handlingsrettet og ta sikte på å utvikle teorier. Han redegjør for 4 kjennetegn for aksjonsforskning. Det første kjennetegnet er *spørsmål som gir prosjektet retning*. Å forske uten spørsmål gir ikke mening i flg. Kalleberg (1992). Våre forskningsspørsmål danner grunnlag for *innhenting av empiri og erfaringsgrunnlag* – som er det andre kjennetegnet. Aksjonsforskningen vår startet januar 2013. Kollegiet fikk informasjon om kommunestyrevedtaket og organisasjonene ble involvert i prosessen. Prosessen før innføringa

ble jevnlig drøftet i lærerkollegiet og med arbeidstakerorganisasjonene. Referat og styringsdokumenter ble utarbeidet. I løpet av denne perioden ble en arbeidsmodell utarbeidet, gjennomføringen ble planlagt og samtaler med de som skulle gjennomføre prosessen startet.

Å arbeide på denne måten kan øke forståelsen av at praksis må endres, skoledagen skulle få en annen start. Etter en kort innføringsperiode, ble det åpnet opp for refleksjoner både blant brukerne (elever og foreldre) og i lærerkollegiet. Dette arbeidet beskriver Kalleberg(1992) for *bruk av begrepet, modeller og typologi*, det tredje kjennetegnet på aksjonsforskning. Siste kjennetegn beskrives som *en argumentativ bevegelse mellom spørsmål og svar*. I denne fasen skal prosjektet justeres, enten på bakgrunn av erfaringer som er drøftet underveis eller på bakgrunn av nye innspill eller ideer. Tiller (2006) hevder at nettopp dette er kjennetegnet på aksjonsforskningen: refleksjon over erfaringer for så å forbedre praksis.

3.3 Rollen som aksjonsforsker

Vår bakgrunn fra skoleverket både som ufaglært lærer, lærer, avdelingsleder, rektor og nå oppvekstsjef, vil i stor grad prege vår forforståelse. Våre ubevisste påvirkninger av fokus både i forberedelsen, i gjennomføringsfasen og i analyse og fortolkningsfasen, kan ha direkte innvirkning på datamaterialet. Å ha slik kjennskap til feltet, kan også ha sin styrke. Postholm (2010) vektlegger at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det er derfor viktig at dette «instrumentet» beskrives, både i forhold til hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt forskeren har, hvilken erfaringsbakgrunn forskeren går inn i forskningsfeltet med og hvilken begrunnelse forskeren har for å velge akkurat dette forskningsfeltet. Alt dette dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet (Postholm ibid.). I innledningskapitlet har vi forsøkt å redegjøre for bakgrunn for problemstillinga vår. I kapittel 2 beskriver vi hvilket teoretisk grunnlag vi bygger studien vår på, og videre i dette kapitlet presenterer vi hvilken metodikk vi legger til grunn for studien.

3.4 Kvalitativ metode

I studien vil vi beskrive hvilke oppfatninger rektorer og avdelingsledere i kommunen vår har om endringsprosesser generelt i skolen, hvordan endringsprosesser initieres og hvilken rolle ledelsen selv mener de har i endringsarbeidet i skolene. Et slikt tema har ført til en problemstilling og forskningsspørsmål som krever at vi får innblikk i skoleledernes egne erfaringer og opplevelser. Slike innblikk kan vi få ved informasjon eller data fra skoleledere. I

følge Jacobsen (2005) er det i fasen etter utvikling av problemstilling og valg av undersøkelsesdesign at vi må ta stilling til hvilken metodisk tilnærming vi skal bruke for å skaffe oss data til en undersøkelse, kvantitative tilnærminger og/eller kvalitative tilnærminger.

En kvalitativ tilnærming bygger på kvalitative data. I følge Jacobsen (2005) er kvalitative data kjennetegnet ved at de gir en språklig framstilling av opplevelser, erfaringer eller observasjoner. Å finne ut hvilke tanker og erfaringer skoleledere har om endringsprosesser i skolen, kan en få greie på ved å la de si noe om sine tanker og erfaringer omkring endringsprosesser. Vi er ute etter erfaringer og tanker til avdelingsledere og rektorer. Postholm (2010) hevder at målet med en kvalitativ forskning, som har fokus på enkeltindividet, er å få tak i enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltmennesker. I vår undersøkelse har vi fokus på enkeltmennesket, enten han/hun er rektor eller avdelingsleder, og ønsker å undersøke fenomenet endringsprosesser. En kvantitativ tilnærming til dette fenomenet er vanskelig. Vi vil finne ut hvilke tanker hver enkelt skoleleder har om egen rolle for å få til gode endringsprosesser og hvilke erfaringer hver enkelt har med tidligere endringsprosesser på egen skole. Vi har valgt å spørre alle skoleledere i kommunen vår om samme fenomen, for å få et bilde på /beskrivelse av hvilke tanker de har om egen rolle for å få til gode endringsprosesser i skolen. Fenomenet er hvordan kan skoleleder legge til rett for gode endringsprosesser i skolen.

Intervjuet er i hovedsak den datainnsamlingsstrategien som brukes i fenomenologiske studier, og prosessens formål er å få empiriske data i form av personlige beskrivelser basert på informantenes erfaringer (Postholm 2010).

3.4 Datainnsamling

Valg av informanter

Våre informanter er avdelingsledere og rektorer fra kommunen vår. Dette motiveres ut i fra at vi selv er og har vært skoleledere, og derfor har en oppfatning av hva som er viktig når endringsprosesser skal gjennomføres. En annen motivasjon er at vi til stadighet må gjennomføre endringsprosesser både som etatsleder og rektor, og derfor har stor interesse av å utvikle ny kunnskap om dette området. Informantene er hentet fra alle skolene i kommunen, som er ulike både i forhold til elevtall, antall trinn og rektor erfaringer. Med utgangspunkt i

flere endringsprosesser i kommunen, mener vi at skolelederne som informanter kan gi relevante kvalitative data i forhold til hva som er viktige ledergrep for å få til gode endringsprosesser i skolen, og undersøkelsen vår vil avdekke hvordan skoleledere i kommunen ser på egen rolle i endringsprosesser.

Valg av undersøkelsesmetode

Kvalitative data er i følge Jacobsen (2005) et resultat av åpne individuelle intervju, gruppeintervju, deltagende observasjon eller dokumentundersøkelse. Våre data er basert på brevmetoden, som er et alternativ til det åpne intervjuet. Jacobsen (2005) kaller dette for e-postintervju. Brevmetoden blir også beskrevet av Berg (1999) som en blanding av intervju og spørreskjema. Denne metoden går ut på at informantene oppfordres til å skrive et brev til undersøkeren. Utgangspunktet for brevet er at vi ønsker svar på et generelt spørsmål slik som i et åpent individuelt intervju. I vår undersøkelse var spørsmålet: *Hvordan kan du som leder legge til rette for gode endringsprosesser i skolen?* I tillegg til hovedspørsmålet listet vi opp en del hjelpespørsmål som informantene kunne bruke for å svare på spørsmålet fra ulike vinklinger/fokusområder. Både intervjumetoden og brevmetoden har sine svake og sterke sider (Berg 1999, Jacobsen 2005). Brev som dataformat for informantenes tanker og erfaringer har sine fordeler ved at når brevet er sendt, er datainnsamlingsdelen avsluttet. Analysen av resultatene kan starte umiddelbart. En annen fordel er at brevmetoden er forholdsvis enkel å administrere og kostnadene er lave. Ulempen i forhold til dette, er at vi ikke får anledning til å stille oppfølgingsspørsmål til brevskriveren

Valg av metode for å analysere dataene

I oppgaven vår vil vi ha primærdata som utgangspunkt for analysen. Primærdata er den dataen som fås direkte fra en kilde (Ringdal 2001). Vi fikk brev fra 6 informanter, brev på 1 til 4 sider fra hver som til sammen ga en tekstmengde på vel 15 sider. Etter at brevene var mottatt, hadde vi mye data. Data som fortalte noe om hva som kjennetegner gode endringsprosesser i skolen og hvordan lederne kunne legge til rette for gode endringsprosesser i skolen. Dataene fortalte også om ulike erfaringer med endringsprosesser i skolen.

Neste steg i prosessen var å analysere dette materialet. Vi valgte å bruke den konstante komparative analysemetoden utviklet av Glaser og Strauss (her i Postholm 2010). Innen Grounded Theory som metodisk tilnærming har de utviklet en teori der forskerne i møte med

empirisk data prøver å legge vekk egne tanker og holdninger rundt fenomenet de studerer. Postholm (2010:87) sier det slik: «Vår forforståelse blir satt til side». Den konstante komparative analysemetoden som en metodisk tilnærming brukes i kvalitative undersøkelser der kodingsfasene benevnes som åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm 2010). Det første vi gjorde var å lese brevene flere ganger for å bli kjent med materialet. Vi tok utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene våre og delte dataene inn i forhold til disse. I denne prosessen, som kalles for åpen koding, fikk de ulike utsagnselementene et navn eller en kode. Deretter samlet vi innholdselementer av lik karakter til større kjerne-kategorier. Eksempler på kategorier var eierforhold, motstand, tid osv. Navnene på disse kategoriene dannes både på bakgrunn av forskernes teoribakgrunn, men også med utgangspunkt i ord og uttrykk som informantene selv anvender (Postholm 2010). Neste steg var å knytte kategoriene til hverandre, det kalles aksial koding. Våre kategorier ble gruppert i forhold til de ulike dimensjonene i et utviklingsarbeid, initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Å dele et empirisk materiale opp er en kunstig inndeling av et hele. Siste fase i en analyseprosess er å bringe de ulike delene sammen igjen i en tekst, hvor forskeren utvikler begreper og modeller som hjelper han til å forstå det han studerer. Denne fasen kalles for den selektive kodingsfasen (Postholm 2010). Å kategorisere de ulike utsagnene ga oss konturene av et dominerende mønster som sier noe om hva som må til for å få til gode endringsprosesser i skolen.

3.5 Kvalitet i undersøkelsen – reliabilitet og validitet

Her er det spørsmål om våre funn i det empiriske materialet er pålitelige (reliabilitet) og om metoden vi har brukt, undersøker det vi har tenkt å undersøke (validitet). Jacobsen (2005) behandler validitetsbegrepet og skiller mellom intern og ekstern gyldighet, dvs. om vi har fått tak i det vi ønsket å få tak i og om det vi har funnet kan overføres til andre sammenhenger. Spørsmålet om hva som er riktig kunnskap, innbefatter det filosofiske spørsmålet *hva er sannhet*. De fleste fagområder, også de som har blitt oppfattet som objektive vitenskaper som astronomi, fysikk og kjemi går mer og mer bort fra tanken om at det finnes en sannhet (Jacobsen 2005). Intersubjektivitet er et begrep som er mye brukt i samfunnsvitenskapen. Begrepet betyr det nærmeste vi kommer sannheten, dvs. dersom berørte aktører er enig i beskrivelsen av virkeligheten, er den mest sannsynlig riktig. Testing av gyldighet blir derfor å teste resultatet overfor andre mennesker (Jacobsen 2005). Denne testingen har sine svakheter,

bl.a. i forhold til hva forsker ønsker å avdekke. I vårt tilfelle vil den trolig være gyldig, fordi det vi ønsker å avdekke er kjent for informantene. En annen metode for å kontrollere validiteten, er å sammenligne egne funn med annen teori og empiri. Et sammenfall mellom egen undersøkelse og tidligere lignende undersøkelser, vil styrke gyldigheten til resultatene av egne funn.

Relabilitet er forbundet med målesikkerhet. I kvalitative studier kan ikke målingen gjentas som i kvantitative studier. Datainnsamlingen baserer seg på møte mellom forsker og informant. Jacobsen (2005) lister opp ulike typer stimuli som kan påvirke fenomenet vi ønsker å studere. Det først han nevner er undersøkelseeffekt. I det ligger det at forsker kan påvirke informanten. I vår undersøkelse vil denne effekten trolig være liten, siden vi benytter oss av brevmetoden. En annen effekt er konteksteffekt, dvs. hvor informasjonen blir samlet inn. Dette styres helt og holdent av informanten og har liten eller ingen effekt på våre resultater. Den siste effekten Jacobsen nevner er slurv i nedtegning og analyseprosessen. Vi har ikke fortatt noen nedtegnelser av rådata, disse har vi fått sendt fra informantene. I analyseprosessen har vi foretatt en kategorisering av innholdselementene i brevene og i den prosessen kan plasseringen blitt feil. For å unngå slik feilkategorisering, kan en la en annen uavhengig forsker gjøre dette eller gjøre det på nytt for å kryssjekke om plasseringene var korrekte. Dette har ikke vært aktuelt i vår studie.

3.6 Etiske vurderinger

Som forskere må vi alltid ha fokus på etikk, og hvilke etiske dilemmaer vårt forskningsarbeid kan stå ovenfor. Vi kan få innsikt i personlig forhold hos informantene, som du senere kan bruke i forskningsøyemed. Å følge etiske retningslinjer er viktig i hele forskningsforløpet (Postholm 2010). Å informere informanten om hensikten med undersøkelsen, og om frivillighetsprinsippet, det vil si at en som deltaker kjenner retten til å trekke seg i fra undersøkelsen underveis. Informanten bør også få tydelig informasjon om at anonymiteten ivaretas og hvem som evt. kan få tilgang til opplysningene (Postholm *ibid.*). Det samme gjelder at alle data vil bli slettet når undersøkelse er over. Når informantene har fått alle disse opplysningene og svare ja på en forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt, kalles det for informert samtykke (Postholm *ibid.*). Mange forskningsprosjekter krever godkjenning fra NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Vårt forskningsprosjekt har en slik godkjenning.

Vi vil nå gå over til å presentere undersøkelsens datamateriale.

4. PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSE

I dette kapittelet vil vi presentere den empiri som er fremkommet. Vi vil referere til utsagn for å illustrere skoleledernes tanker og erfaringer om hva som kjennetegner gode endringsprosesser og hvilke ledergrep som fører til gode endringsprosesser. Inndelingen av dataene har vi knyttet til områdene som forskningsspørsmålene omhandler, dvs. kjennetegn på gode endringsprosesser og ledergrep i forhold til endringsprosesser. Vi har valgt å kategorisere svarene i forhold til Fullans faser for endringsprosesser (Fullan 2007) slik at vi ble sittende med denne matrisen :

Dimensjoner	Kjennetegn på gode endringsprosesser	Ledergrep i gode endringsprosesser.
Initieringsfasen	<ol style="list-style-type: none">1. Informasjon2. Tid3. Eierforhold	<ol style="list-style-type: none">1. Motivasjon2. Ta i bruk handlingsrom3. Skape eierforhold4. Håndtere motstand
Implementeringsfasen	<ol style="list-style-type: none">1. Tid2. Refleksjon3. Kollektivitet	<ol style="list-style-type: none">1. Organisere2. Utvikle kunnskap3. Inspirere og støtte4. Skape kollektivitet
Institusjonaliserings-fasen	<ol style="list-style-type: none">1. Tid2. Evaluering3. Justering	<ol style="list-style-type: none">1. Tid2. Kollektiv læring3. Evaluering4. justering -> ny læring

Fig. 9 – Vår matrise

I den første sorteringa delte vi utsagn som omhandlet prosess i en gruppe og utsagn som handlet om ledergrep i en gruppe. I prosessen fra åpen til selektiv koding, gikk vi mange runder med oss selv. Da vi startet hadde vi over 30 ulike nøkkelord, knyttet opp mot de ulike fasene i en endringsprosess, til å sitte igjen med 12 til slutt.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer blir presentert. Ved å velge ut mange sitater fra de ulike informantene og bruke

meningsfortettingene som tekst imellom, er dette vår måte å sikre at stemmene til informantene kommer fram.

4.1 Skoleledelsens oppfatning av hva som kjennetegner gode endringsprosesser i skolen?

Kjennetegn i initieringsfasen

INFORMASJON, TID OG EIERFORHOLD

Her har vi sett på hva skoleledere sier om prosessen før selve aksjonen settes i gang. Flere skoleledere sier at informasjon er viktig, men de sier det på ulike måter. Skoleleder 2 sier at informasjon om endringer er avgjørende for å lykkes.

«Verdien av informasjon og kunnskap kan ikke måles og jeg tror det er helt avgjørende for å lykkes. De som skal gjennomføre endringen må vite hvorfor de må endre praksis.»

Skoleleder 4 sier:

«Endringsprosesser i skolen krever god planlegging og inkludering av de ansatte, her er det viktig at de ansatte blir tatt med i prosessen fra starten og hvor de føler at de er med på å bidra til de endringene som skal gjøres.»

Skoleleder 5 sier at rektor involverer personalet i forkant av en endring som vil komme i nær framtid, deretter med informasjon videre i felles møter.

Tid blir framhevet av alle skolelederne som en avgjørende faktor, ikke bare i initieringsfasen men i alle fasene i en endringsprosess. Som skoleleder 1 sier:

«Suksessfaktorer for endring tror jeg er: Tid, tid, tid, ressurser i form av tid....»

Skoleleder 1 sier videre at tid i alle fasene er viktig for å bl.a. skape eierforhold til endringene.

Ut i fra skoleledernes oppfatninger og beskrivelser er de enige om at det er viktig å skape eierforhold til den endringen som skal gjennomføres. Skolelederne beskriver ulike faktorer som avgjør hvorvidt læreren opplever eierforhold til prosessen eller endringen. Skoleleder 1 knytter eierforhold til nok avsatt tid i alle fasene og fortsetter med å beskrive at eierforhold til endringsprosesser er vanskelig å få til eller gjennomføre. Skoleleder 2 framhever faktorer som

informasjon, kunnskap, læring og medbestemmelse om avgjørende faktorer. Det å se nytten av endringen sier skoleleder 6 på denne måten:

«Ta personalet med på tankereisen».

Ut fra sitatet tolker vi det at som leder bør du involvere personalet i hele prosessen og la de være medvirkende i å skape veien, noe som i tråd med aksjonsforskningens prinsipper – medvirkning og involvering.

I forbindelse med innføring av skolemåltidet var det mange som ikke så nytten av denne endringen, og dermed fikk de ikke et eierforhold til prosessen. Skoleleder 2 sier noe om hva som skaper eierforhold:

«Dersom behovet for endringer kommer fra de ansatte, vil de ha større motivasjon for å ta tak i endringsarbeidet, enn om det kommer utenfra».

Kjennetegn i implementeringsfasen?

TID, REFLEKSJON OG KOLLEKTIVITET

Det er ikke tilstrekkelig å definere en endringsprosess og bestemme seg for hva en skal gjøre. Prosessen må også bli satt ut i livet. Skolelederne påpeker at tid fortsatt er en avgjørende faktor i denne fasen. Tid til utprøving av nye tiltak er viktig. Skoleleder 3 trekker fram erfaringer fra innføringen av L97 og sier følgende om tid:

«Tid til omstilling har vært avgjørende. Ved innføring av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen hadde vi rikelig med tid til å sette oss inn i de endringene det medførte».

Skoleleder 1 sier:

«Ved innføringa av M 87 fikk hver lærer redusert leseplikten med 3 timer for å sette seg inn i planen og lage egne læreplaner. Dette medførte at lærerne fikk tid til å sette seg inn i planen og reflektere over hvordan den skulle gjennomføres i klasserommet..... , med tidsressurs til arbeidet kom vi i gang med gode prosesser som førte til endring av praksis og til innføring av ny læreplan.»

Å skape rom for refleksjon kan vi også lese direkte ut i fra utsagnet til skoleleder 1. Skoleleder 2 trekker også fram viktigheten av å åpne opp for refleksjoner etter utprøving av

ny praksis. Refleksjon som et kjennetegn på en god endringsprosess, blir ikke vektlagt av de andre skolelederne. Å vektlegge det kollektive framfor det individuelle hensynet, er et kjennetegn som flere skoleledere trekker fram. Skoleleder 4 uttaler:

«En endringsprosess er en kollektiv prosess der alle er med å bidra.»

Skoleleder 3 understøtter viktigheten av å få alle med seg i arbeidet med endringsprosesser.

Kjennetegn i institusjonaliseringsfasen?

TID, EVALUERING OG JUSTERING

Også i denne fasen av endringsprosessen er tid en viktig faktor, noe skoleleder 1 viser til i dette sitatet:

«...det må settes av nok tid i alle fasene, både før, under gjennomføring og ikke minst må det settes av tid til evaluering og tid til å endre dersom det er behov for det.»

Hun trekker også fram faktorer som evaluering og justering som viktig. Dette for å sjekke om ny og etablert praksis er i samsvar med ønsket mål. Skoleleder 4 vektlegger viktigheten av å stille spørsmål om hva vi har lært på individnivå og på organisasjonsnivå.

Oppsummering

I vår kommune knytter skoleleder disse kjennetegnene til gode endringsprosesser: informasjon, tid, medbestemmelse, eierforhold, refleksjon, kollektivitet og evaluering/justering. Begrepet tid blir gjennomgående nevnt som svært viktig for å lykkes med endringsprosessen i alle fasene i alle svarene. Videre står begrepet eierforhold sterkt. Utvikling av eierforhold beskrives på ulike måter av skolelederne og knyttes til faktorene tid, refleksjon, medbestemmelse og kollektivitet.

4.2. Skoleledelsens oppfatning av hvordan de kan legge til rette for gode endringsprosesser.

Ledergrep i initieringsfasen

MOTIVERE, BRUKE HANDLINGSROM, SKAPE EIERFORHOLD OG HÅNDTERE MOTSTAND

Flere skoleledere trekker fram hvor viktig det er at lederen informerer så tidlig som mulig om de endringer som kommer og hvorfor endringer kommer. Skoleleder 2 sier:

«Som leder må du tidlig i prosessen informere de ansatte om hvilken endring som kommer og hvorfor den kommer....Før en skal i gang med utviklingsprosesser bør en som leder sette seg grundig inn i bakgrunnen for endringen og gjerne bruke nyere forskning for å underbygge at endringer må skje».

Skoleleder 1 sier at en stor del av jobben er å motivere til endring og synliggjøre hvorfor endringer må skje og hvordan det skal gjøres. Å skape en felles forståelse av hvor vi er, hvor vi skal og hva vi skal gjøre for å komme oss dit, er oppgaver som leder bør ta på alvor. Skoleleder 4 understreker det:

«Viktige lederegenskaper når en skal gjøre endringer er at leder er klar på hva som skal gjøres, hvordan det gjøres, tidsplan for gjennomføringen.....

Skoleleder 3 trekker fram viktigheten av å skape entusiasme for de endringer skolen står overfor.

Skoleleder 1 bruker begrepet handlingsrom i dette utsagnet:

«En del av det å lede en endringsprosess er også å være bevisst på hva som er vårt handlingsrom og holde fokus på det vi kan gjøre noe med.»

Bruk av handlingsrommet blir indirekte nevnt av de andre skoleledere.

Videre trekker flere skoleledere fram at dialog før endringsprosessen settes i gang er med på å skape eierforhold og følelse av medvirkning i prosessen. Det bør åpnes opp for å avklare hvilke behov de ansatte ser for endringer. Ser de ansatte at endringen er nyttig? Hvilken betydning har endringen for lærerens praksis? Leder som skal gjennomføre en endringsprosess bør være bevisst hvor behovet for endringen kommer fra. Er det et intern eller et eksternt behov? Skoleleder 2 uttrykker:

«Motivasjonen for endringene henger nøye sammen med lærerens oppfatning av behov for endring. Dersom behovet for endring er innlysende, er lærerne motiverte for endringer, det samme dersom behovet for endring kommer fra lærerne selv. Endringskrav som kommer utenfra, må bygge på gyldig kunnskap slik at de ser at endringen er påkrevd og må gjøres.»

Å skape forståelse for at endringer er nødvendige, er en viktig lederoppgave. Flere skoleledere i vår undersøkelse trekker fram dette. Skoleleder 2 sier bl.a.:

«Alle må få et eierskap til de endringene som skal gjennomføres. Som leder bør du gå foran og konkretisere utviklingsideen gjerne ved å vise gode eksempler på god pedagogisk praksis i forhold til endringsarbeidet.»

Flere skoleledere trekker fram motstand mot endring som en faktor som leder alltid må ta hensyn til. I initieringsfasen kan motstand komme til uttrykk gjennom utsagn som:

«Skal vi no være med på noe no igjen?»

Alle skolelederne trekker fram motstand i sine svar. Skoleleder 1 mener at motstanden har endret form siden hun startet sin karriere i skolen. Hun hevder at:

«Etter min oppfatning er det nå en annen type motstand enn tidligere. Før oppfattet jeg motstanden mer som spørsmålet: Er dette viktig(innhold)? Men nå virker det som det er tidsfaktoren som er største motstandsfaktor.»

Skoleleder 6 sier også noe om motstand og hvordan endringer kan oppleves for aktørene i en organisasjon.

«Motstand mot forandring er et velkjent begrep i skoleutviklingssammenheng. Det er nærmest blitt betraktet som en naturlov at dersom en skal forsøke å få til forandringer i en organisasjon, så må en forvente å møte motstand. Motstanden kan ha sin bakgrunn både i typiske menneskelige egenskaper og i mer strukturelle egenskaper ved selve organisasjonen. På det personlige plan oppleves det som er nytt ofte som en trussel mot det en har investert i nåværende ordninger, og forandringer medfører ofte usikkerhet og angst. Å bryte med ens egen fortid er ofte som å fornekte ens identitet, rotfestet i atferdsmønstre og holdninger».

Ledergrep i implementeringsfasen

ORGANISERING, KUNNSKAPSUTVIKLING, STØTTE OG INSPIRERE, SKAPE KOLLEKTIVITET

Neste steg i endringsprosess er å sette i gang med aksjoner dvs. starte prosessen og iverksette handlinger. Skoleleder 6 beskriver utfordringen med å drive endringsprosesser slik:

«En hindring er mangel på tid. Det å drive utviklingsarbeid er tidkrevende og for mange lærere oppfattes det som et tilleggsarbeid som kommer oppå alt det andre man skal gjøre.»

Videre påpeker hun at:

«Det er viktig å ha fokus på prosessen, tempoet og progresjonen.»

Skoleleder 1 viser til viktigheten av å sette av ressurser i form av tid dersom man skal få en endringsprosess implementert. Å lage en forpliktende plan for utprøving av tiltaket slik at det forankres i hele organisasjonen blir viktig i denne fasen av endringsprosessen, dette blir aktualisert av skoleleder 5.

En annen viktig forutsetning for at utprøving skal lykkes, er at aktørene innehar den kompetansen som trengs for å prøve ut det organisasjonen er blitt ening om, som skoleleder 1 sier:

«En stor del av jobben er å motivere for endring og synliggjøre hvorfor vi skal endre noe og hvordan det skal gjøres».

Skoleleder 2 uttrykte også at som leder bør en gå foran og vise eksempler på ny og god pedagogisk praksis for å støtte og styrke medarbeiderne i å tørre å iverksette endringer. Skoleleder 4 sier:

«Samhold i endringsprosesser er utrolig viktig for å skape en god plattform for læring.»

Skoleleder 6 beskriver sin oppfølging av endringsprosesser med ordene: argumenter igjen, gjenta, prøve å overbevise, gi eksempler, kursere.

Individuell utprøving av praksis må deles med resten av organisasjonen for å få i gang erfaringsdeling og refleksjon. Skoleleder 6 trekker dette fram:

«Leder må etablere arenaer for samarbeid og refleksjon.»

Skoleleder 2 understreker også viktigheten av dette når hun sier:

«Å åpne opp for refleksjoner etter utprøving av ny praksis er også viktig. Dette kan være med på å styrke den læringa som foregår i kollegiet.»

Ledergrep i institusjonaliseringsfasen

TID, KOLLEKTIV LÆRING, EVALUERING OG JUSTERING

Når iverksatte handlinger har blitt en del av den ordinære driften, noe som tar tid, bør det gjennomføres en evaluering og evt. justering av iverksatte tiltak. Leder må finne ut om ønsket situasjon på starttidspunktet er blitt til dagens nå-situasjon. Å ikke slippe taket for tidlig og make å holde engasjementet opp over lang tid, blir vektlagt av flere skoleledere.

Skoleleder 1 sier at:

«Viktigste faktor er kanskje at vi ikke må slippe taket i prosjektet for tidlig. All erfaring viser at det tar mye lengre tid å få til endring enn det vi i utgangspunktet tror.»

Dette underbygges av skoleleder 6 som sier at det er viktig å:

«Å make å holde engasjementet oppe over tid»

Alle våre skoleledere trekker fram viktigheten av å evaluere og justere i denne fasen.

Skoleleder 6 sier:

«Juster underveis.....stille spørsmål om vi har lært noe, hva har den enkelte lærer lært, hva har vi som ledere lært og har det funnet sted læring på organisasjonsnivå.»

Hun er også inne på kunnskapsbygging i organisasjonen i dette utsagnet. Det å lære i lag gjennom refleksjon i denne fasen er viktig. Skoleleder 2 sier at:

«Det er viktig å åpne opp for refleksjon i personalet, der alle kan komme med egne tanker og være med på beslutninger om ny endret praksis.»

Oppsummering

Skolelederne i vår kommune trekker fram følgende ledergrep som viktige for ledelse av endringsprosesser: motivasjon, ta i bruk handlingsrom, skape eierforhold, håndtere motstand, organisere, utvikle kunnskap, inspirere og støtte, skape kollektivitet, tid, evaluering og justering for ny læring.

5. DRØFTING AV FUNN

Vi skal i dette kapitlet drøfte de funnene vi har trukket fram og sammenfattet i kapittel 4 og sette disse i et teoretisk perspektiv. Drøftingen skal munne ut i en tydeliggjøring av hvilke ledergrep rektorene i kommunen vår mener er viktig i de ulike fasene i en endringsprosess. Ut i fra dette vil vi konkludere i forhold til vår problemstilling: *«Hvordan kan vi som ledere legge til rette for å få til gode endringsprosesser i skolen?»* Drøftingen er bygget opp rundt funn i de tre fasene til Fullan (2007).

5.1 Funn i initieringsfasen

Rektor med kunnskap om egen skole

Å ha kunnskap om egen skole før endringsprosesser skal iverksettes er vesentlig i initieringsfasen. Som skoleleder bør du kjenne din organisasjon så godt at du kan kartlegge hvilke drivkrefter og motkrefter som fins, dvs. kjenne til læreevnen til organisasjonen. Hvis skolelederen har erfaringer fra tidligere endringsprosesser, bør disse tas i bruk. Skoleleder 2 sier:

«Skolen har etter hvert deltatt i flere utviklings- og endringsprosesser og har opparbeidet seg erfaring om hva som fungerer og ikke fungerer. Disse må leder ta hensyn til ved iverksettelse av nye endringsarbeid.»

Det handler om å gjøre drivkreftene sterkere enn motkreftene (Jacobsen 2012). Motstand blir nevnt av alle skolelederne og knyttes da i hovedsak opp i mot knapphet på tid, men ingen nevner eksplisitt hvordan motstand bør håndteres. Informasjon og medbestemmelse nevnes som viktige faktorer for å forhindre motstand. Skoleleder 4 forteller at det kan være mange årsaker til motstand mot endringer, han nevner bl.a. *stort arbeidspress, liten interesse for endringen som skal gjøres og at aktørene ikke har vært involvert i saken*. De to siste momentene kan knyttes opp mot Schratz og Steiner-Löfflers skoleutviklingskub i forhold til makt og driv til å iverksette endringer (Moos 2003). Kuben viser at dersom aktørene ikke har vært involvert i forarbeidet til endringsprosessen, mangler de et indre driv til å delta og må derfor «dyttes» i større grad. Endringsprosesser med en «bottom-up»-strategi fungerer ofte bedre fordi ønsket om endring kommer fra aktørene. Imidlertid forteller skolelederne også om toppstyrte endringer som har blitt godt mottatt i organisasjonen og raskt implementert.

Skolelederne forklarer dette med at det i disse endringsprosessene ble satt av rikelig med tid til utprøving. Innføringen av skolemåltidet i vår kommune var et eksempel på en top- down strategi, noe som øker sannsynligheten for at deltakerne ikke hadde et indre driv for endring.

Flere skoleledere trekker fram at skolen preges av stadige endringer og at disse kommer så ofte at de ikke har fått etablert seg før noe nytt er på gang, noe som kan føre til motstand og utsagn som: *Noe nytt, nå igjen...* Fullan (2007) understreker at endringsprosesser må gis nødvendig tid. Løsningen er ikke å foreta flest mulige endringer, men å ta seg nok tid til å la endringene etablere seg i organisasjonen.

Å ha kunnskap om aktørens oppfatning av tid, blir som nevnt vektlagt av alle skolelederne. Tid oppfattes av aktørene som en knapp faktor, og kan være en årsak til motstand. Irgens (2009) hevder at individuell autonomi står sterkt i skolen. Sammenlignet med andre profesjonsgrupper er norske lærere blant de som har størst frihet til å bestemme hvordan arbeidet skal utføres. I skolen er lærernes arbeidstid detaljregulert som tid til undervisning, tid til samarbeid og ubunden tid. St. Meld nr. 30 – Kultur for læring, framhever at lærere også skal lære i egen organisasjon, skolene skal bli lærende organisasjoner. Hvordan skal ledere gjøre skolene til lærende organisasjoner med den tidsressursen de har tilgjengelig?

For skolelederne blir det viktig å kjenne til og ta i bruk det frirommet som Berg (1999) viser til. Også Irgens (2009) presenterer en alternativ strategi for disponering av lærernes tid, der tid til kollektive forpliktelser blir synliggjort før individuell tid. I de kollektive forpliktelsene ligger oppgaver og mål som ikke nødvendigvis hører til den daglige drifta av skolen. Gunnar Berg (1999) kaller dette for skolens frirom og definerer det som grensen mellom lover, forskrifter og avtaler og den indre skolekulturen, hva er det legitimt å pålegge lærerne å gjøre.

Skoleleder 1 sier dette om frirommet:

«En del av det å lede en endringsprosess er å være bevisst på vårt handlingsrom.»

Jacobsen (2012) trekker fram viktigheten av å beskrive et bilde av den ønskede framtiden, samtidig som man må tegne hvordan en skal kunne komme dit. Ledelsen må signalisere hva som forventes av den ansatte og hvilke konsekvenser endringen vil få. Dette kan være med på å dempe aktørens frykt for endringen.

Skoleleder 3 beskriver sin skoles endringskultur slik:

«En skole med fleksibilitet, hvor holdninga er at «vi kan snu oss på femøringen», at vi liker det vi holder på med, vi er framtidsrettet, vi ser ut over egne grenser, vi legger vekt på ungenes iboende kompetanse og deres evne til å «klare brasene» uten at vi lærere nødvendigvis har denne kompetansen.»

Utsagnet viser en skole der skoleledelsen kjenner sin organisasjon, både i forhold til tid og handlingsrom.

«Rektor som tar de ansatte med på en tankereise».

Dette var svaret til skoleleder 6 på spørsmålet: Hvordan ivaretar du behovet for å skape eierforhold til en endringsprosess? Her ligger det mye sannhet. Som leder er det viktig at man sikrer tid og rom til å utvikle en kollektiv forståelse for at endringer må skje. Rektor som tar de ansatte med på tankereisen handler om en rektor som lærer. Forståelse kan skapes ved å stille de riktige spørsmålene: «Hvor er vi? Hvor går vi? Hva bør vi skape? Hvorfor gjør vi dette?» (Senge 1999 og Jacobsen 2012). Det handler om å ha en felles forståelse av nåsituasjonen og ønsket framtidig situasjon.

Utdanningsdirektoratet har i sitt program «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» brukt en metode der de skaper et glansbilde som beskriver hva som er ønsket situasjon. Også i våre funn finner vi at skolelederne viser gode eksempler på praksis, som kan sammenlignes med glansbildemetoden. Ved innføringen av skolemåltidet i kommunen vår ble glansbildet skapt og «tankereisen» gjennomført av politikere, og aktørene i skolen kom ikke tilstrekkelig med i initieringsfasen. Aktørene hadde dermed ingen visjon om hvor de skulle, hvorfor de skulle dit eller hvordan endringen skulle gjennomføres. Som Jacobsen (2012) sier er det viktig at aktørene er klar over hvilke forventinger som stilles til dem, og hvilken støtte de kan forvente fra ledelsen. Her var ingenting klart når vedtaket ble fattet. Dette er i strid med aksjonsforskningens prinsipper i forhold til medvirkning og involvering som er avgjørende faktorer for å etablere eierskap til en endringsprosess (Tiller 2006). Skolelederne i vår studie vektlegger faktorer som informasjon, kunnskap, læring, tid og medbestemmelse som viktig i forhold til eierskap.

Både Fullan (2014) og Senge (1999) understreker at for å få til en vellykket endringsprosess må aktørene føle et eierforhold, de må kjenne visjonen. Gjennom å fokusere på en hensiktshistorie, dvs. fokusere på hvorfor organisasjonene er til og hvor den er på vei, vil aktørene begynne å dele en følelse av felles hensikt og identitet, noe som er grunnleggende i et eierforhold (Senge 1999).

«Å få alle til å trekke i samme retning»

Et godt lederskap handler om å inspirere mennesker til å prestere best mulig. Det er viktig å ha tro på at egen skole kan utgjøre en positiv forskjell. Alle skoleledere bekrefter dette i sine brev, der de knytter motivasjon til ønske om endring. Jacobsen (2012) viser til at en endring må være riktig, viktig og god for å bli akseptert av aktørene i en organisasjon. Dersom lærerne ser endringen som riktig, viktig og god, vil endringen lettere kunne gjennomføres. Å innføre skolemåltid i kommunen vår, ble av mange lærere sett på som verken viktig eller riktig, men god. Bakgrunnen for denne oppfatningen var at endringen ikke var på det pedagogiske planet og sånn sett ikke hadde noe med lærerne å gjøre. En annen grunn var at mange mente dette var feil bruk av knappe ressurser. Et slikt utgangspunkt stiller større krav til lederen som motivator. Skoleleder 1 uttrykte dette overfor sine ansatte:

«Dette er et politisk vedtak, som det er vår jobb å finne gode og praktiske løsninger på».

Utsagnet viser at skolelederen i utgangspunktet ikke vektlegger motivasjon. Årsaken til dette kjenner vi ikke, men det kunne vært interessant å undersøke nærmere. Skoleleder 3 forholder seg slik til rollen som motivator:

«Motivasjon er et nøkkelord. Følelsen av at dette er nyttig for meg er avgjørende. Entusiasme, glød og tro på at dette er verdt innsatsen, har mye og si. Det er viktig å få med seg alle i arbeidet».

Jacobsen (2012) trekker fram at en vanlig feil i endringsledelse er at budskapet underkommuniseres, dvs. at det ikke når fram, i alle fall ikke til viktige grupper. Han sier videre at budskapet kan kommuniseres på to forskjellige måter, gjennom språk og handling.

Å gi god informasjon for å skape motivasjon for endringer, blir vektlagt av skolelederne våre. Fullan (2007) viser til betydningene av visjonær tenkning. Vellykkede ledere er ledere som klarer å formidle en hensikt eller retning. Skoleleder 2 uttrykte dette så fint:

«En leder er en ledestjerne og må presentere endringsprosesser med engasjement og interesse, hvis ikke blir det vanskelig å lykkes».

Dette gjenspeiler seg også i en av disiplinene til Senge (1999): felles visjon. Disiplinen felles visjon komme til uttrykk gjennom å skape «bilder av framtida», der det skapes ekte engasjement, begeistring og indre motivasjon hos aktørene i organisasjonen. Dette er en viktig faktor i endringsprosessen, der målet er å utvikle en lærende organisasjon.

Som leder har du både makt og legalitet til å iverksette endringsprosesser i skolen (Sørhaug 1996, Irgens 2009) . Både Sørhaug og Irgens (ibid.) understreker at til tross for dette, må du hele tiden balansere mellom det legale og det legitime, altså mellom makt og tillit. Skoleleder 6 poengterer dette i sitt utsagn:

«En leder er i et gjensidig avhengighetsforhold til de som skal ledes. Derfor må en tillitsfull måte å lede på bygges opp over tid, slik at en endringsprosess vil bli oppfattet som noe positivt.»

Selv om du som leder er i posisjon til å gi instruksjoner om endringer i organisasjonen, er det ikke sikkert endringene vil lykkes dersom aktørene ikke har den nødvendige tillit til deg som leder. Ledelse handler om å balansere i disse spenningsforholdene.

«Å strekke seg langt, men ikke for langt»

Som tidligere nevnt, blir tid i alle fasene vektlagt av våre skoleledere. I initieringsfasen blir planlegging av gjennomføringsfasen viktig. Siden lærenes tid er en begrenset faktor, er det viktig for lederen å styre tiden i endringsprosessen. Skolen som organisasjon befinner seg hele tiden i spenningsforholdet mellom drift og utvikling (Irgens 2009). Skolen er en kompleks organisasjon med mange viktige oppgaver som er regulert gjennom lover, forskrifter og rundskriv. Kravet om hele tiden å være i utvikling i tråd med samfunnsutviklingen, og samtidig opprettholde et høyt nivå på kjernevirksomheten som er undervisning, stiller store krav til skolelederen.

Skoleleder 6 sier:

«Det er et generelt fenomen blant oss at nå arbeidsoppgavene hopper seg opp, er det den pedagogiske ledelsen som blir salderingen. Å make å sette pedagogikken på dagsorden er da en stor utfordring.»

Irgens (2009) snakker om proaktiv tidsstyring. Han tar utgangspunkt i Coveys tidmatrise som kategoriseres skolens oppgaver som viktig eller uviktig, påtrengende og ikke-påtrengende. Skolelederne beskriver at det i dag kan være vanskelig å finne tid og rom til å arbeide med viktige oppgaver som ikke er påtrengende. De kategoriserer ofte endringsprosesser som viktige men ikke påtrengende, og vurderer dermed muligheten for å delta utfra dette.

Å strekke seg lagt, men ikke for langt, er noe Senge (1999) understreker når han beskriver den kreative spenningen som oppstår når gapet mellom virkeligheten og visjonen er så stort at vi må strekke oss. Han sier imidlertid at gapet ikke må være for stort, slik at vi forstrekker oss. Dersom ambisjonene er for omfattende og målene for urealistiske, kan disse virke mot sin hensikt fordi aktørene ikke ser hvordan de skal klare å nå disse. Resultatet kan bli demotivasjon og ganske sikkert motstand (Jacobsen 2012).

Skoleleder 6 beskriver dette gapet mellom visjon og virkelighet slik:

«En leder må være bevisst på prosessen, tempoet og progresjonen i endringsprosessen...og begrense seg slik at en unngår å knekke nakken. Jo større ambisjoner, jo større fallhøyde.»

Som nevnt ble innføringen av skolemåltidet i kommunen vår sett på som viktig og påtrengende for de som vedtok endringen. For aktørene i skolen ble dette sett på som enda en oppgave å operere med i spenningsforholdet mellom drift og utvikling.

Oppsummering - initieringsfasen

Gode endringsprosesser er avhengig av en rekke faktorer i oppstartsfasen, uavhengig av hvor endringen kommer i fra. Som endringsleder må man være bevisst på egen rolle . I vår drøfting har vi kommet fram til at følgende ledergrep er viktige i initieringsfasen:

- Å ha kunnskap om egen organisasjon
- Å kunne ta personalet med på tankereisen

- Å kunne skape felles visjoner
- Å få alle til å dra i samme retning

5.2 Funn i implementeringsfasen

Rektor som organisator

Implementeringsfasen kalles gjennomføringsfasen hos Jacobsen (2012). Planen som ble til i initieringsfasen, skal nå iverksettes. Nyhetens interesse for endringen er utfordret i denne fasen. Å være skoleleder innbefatter mange oppgaver, og de aller fleste skoleledere opplever et krysspress i hverdagen. Det er mange krav innenfor administrative oppgaver, og tiden til å være pedagogisk leder er knapp. Tid trekkes fram som en helt avgjørende faktor fra alle våre skoleledere også i denne fasen, da spesielt tid til utprøving og tid til refleksjon. Coveys tidsmatrise illustrerer hvordan skoleleder oppfatter de ulike oppgavene i skolen. Disse klassifiserer han som viktig eller uviktig og påtrengende og ikke påtrengende (Irgens 2009). Det er et faktum at skolehverdagen består av mange oppgaver som oppfattes som påtrengende og viktige, og disse oppgavene blir derfor prioritert. Det kan være oppgaver knyttet til elevatferd, vikarinnhenting og andre disiplinsaker. Dermed viker strategisk utviklingsarbeid som ofte har et langsiktig perspektiv. Det samme krysspresset utsettes lærerne for. I spenningsforholdet mellom drift og utvikling vil ofte de påtrengende oppgavene prioriteres, og utviklingsarbeid oppfattes som en ekstra belastning. Skoleleder 3 eksemplifiserer dette i et sitat fra en av sine lærere i arbeid med utviklingsarbeid:

«Eg orke ikkje sitte her og prate sjit»

Videre snakker hun om at dreiningen fra lærernes oppfatning av at arbeidstid er privat til at det er arbeidsgivers tid har ikke vært lett. Også her ser vi spenningsforholdet mellom daglig drift og langsiktig utviklingsarbeid og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis (Irgens 2009).

Jakobsen (2012) sier at gjennomføring av endring dreier seg om å få menneskene til å endre sine handlinger og måter de samhandler på. For å lykkes med pedagogisk utviklingsarbeid er en av faktorene at ledelsen må legge til rette for endringsprosesser. I alle svarene fra våre skoleledere vektlegges rollen som organisator i implementeringsfasen. Skoleleder 6 trekker fram tilrettelegging som en viktig faktor for å få til endringsprosesser:

«Skoleleder må etablere arenaer for samarbeid og kommunikasjon»

Her pekes det på ledelsens ansvar for å organisere lærernes tid slik at denne brukes i samsvar med felles målsettinger. En tilrettelegging ved bruk av tid signaliserer også til de ansatte at dette er viktig. Rektor som organisator kan knyttes til Irgens teori om at en god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene (Irgens 2009). Arbeidstiden er som nevnt strengt regulert i skolen, og rektors evne til å administrere denne knappe ressursen er viktig for å skape rom for endringsprosesser.

Skolemåltidet krevde kjapp organisering både i forhold til disponering av personale, innkjøp av utstyr og omlegging av timeplan. Rektors rolle som organisator eller konstruktør (Senge 1990) ble avgjørende. Skolene lyktes i ulik grad med å være klare til skolestart. Dette skyldtes blant annet manglende håndtering av motstand i initieringsfasen.

Rektor som skaper kollektivitet

I implementeringsfasen er det viktig med erfaringsutveksling. I en organisasjon er det mye erfaring og kompetanse blant aktørene. Utfordringen for skoleledelsen blir hvorvidt en klarer å benytte kompetansen på en best mulig måte for å få organisasjonen til å gå i samme retning. Kollektivitet blir vektlagt av alle skolelederne, og da i forhold til at alle skal være med i hele endringsprosessen dersom endringen skal bli varig.

Skoleleder 2 sier:

«På vår skole deltar alle i prosessen, det tror jeg er avgjørende for å lykkes.»

Slike funn underbygges av Fullan (2014) som sier at læring er en felles innsats og samarbeid mellom mange mennesker er kumulativt over tid, når han snakker om å bygge kollektiv kapasitet. Styrken ved kollektiv kapasitet er at læreren gjennom erfaringsdeling og refleksjon får tilgang til ny kunnskap om effektiv praksis, samt at samarbeidet skaper engasjement.

En av våre skoleledere sier at når en åpner opp for refleksjon etter utprøving av ny praksis, vil dette trolig være med på å styrke den læringa som foregår i kollegiet.

Både før og under aksjonen med innføring av skolemåltidet ble rektormøtene brukt aktivt til å dele tanker og erfaringer omkring innføringen og driften av skolemåltidet. Dette ble gjort for å legge til rette for kollektiv læring og erfaringsdeling i rektorkollegiet.

Tiller (2006) hevder at dagens skole inneholder mange elementer av aksjonslæring. Han trekker fram viktigheten av å dele erfaringene med hverandre, ikke bare som løs snakk i korridorene, men ved å organisere erfaringene slik at en sikrer at det foregår en læring i hele

kollegiet. Flere av våre skoleledere benytter systematiske metoder i erfaringsutveksling mellom kollegaer. En slik kunnskapsdeling vil være en viktig del av skolekulturen, og et ledd i kunnskapsbygginga i organisasjonen.

Som nevnt i Senges teori om lærende organisasjoner er det handlingene som danner grunnlaget for refleksjonen. Læringen skjer som en konsekvens av handlinger (Senge 1990). Hvis en skole skal utvikle seg som en lærende organisasjon, er det avgjørende at utprøvingen ikke for blir individuell, men skjer i en kollektiv kontekst, Senge (ibid.) kaller dette for gruppelæring, dvs. at lærerne må utvikle felles atferdsmønstre i forhold til endringen.

Rektor som skaper kollektivitet kan knyttes til spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis (Irgens 2009). Han vektlegger den kollektive dimensjonen og hevder at den har stor betydning for en rekke faktorer i skolen. Dette dreier seg om i hvilken grad lærerne tror at deres kollektive innsats vil ha positiv effekt på deres individuelle arbeid og på elevens læring. Ved innføring av vurderingsforskriften foregikk det en utstrakt bruk av erfaringsdeling ved en av skolene. Dette ble verdsatt av kollegiet og sett på som «fornuftig» bruk av tid, fordi det følte nyttig for aktørene, de kunne bruke den nye kunnskapen i individuell praksis.

Ved innføringen av skolemåltidet ble ulike modeller prøvd ut, evaluert og justert underveis. Hele kollegiet deltok i dette arbeidet, og dette var en kontinuerlig prosess i starten av implementeringsfasen. Etter 5 måneder ble det gjennomført en større, skriftlig evaluering blant elever, foreldre og de ansatte ved skolene. Resultatet fra denne evaluering ble brukt til å justere videre kurs. Evalueringen var utelukkende positiv ved to av skolene, og avdekket utfordringer ved den tredje skolen. Dette kan sees i sammenheng med Senges teori om det å være på linje. Skolene i vår kommune hadde arbeidet ulikt i initieringsfasen, og resultatet av dette ble tydelig i implementeringsfasen.

Rektor som legger til rette for kunnskapsutvikling

Som tidligere nevnt kan endringer kommuniseres på to forskjellige måter (Jacobsen 2012). I implementeringsfasen er det viktig at endringer ikke bare blir kommunisert verbalt, men også gjennom det Jacobsen (ibid.) kaller eksemplets makt, eller symbolsk ledelse. Skoleleder 2 viser til innføringa av ny vurderingsforskrift i skolen, og sier at ledelsen var de første som

viste eksempler på god vurderingspraksis for resten av kollegiet. Skoleleder 3 snakker om at endringens betydning for lærernes praksis må vektlegges:

«Følelsen av at det er nyttig for meg, dette har jeg lyst til å gjøre»

Fullan (2014) understreker at for å få til endring må du ha lærerne med på laget. Han uttrykker dette i McGuintys tredje lærdom: «Du får ingen resultater dersom lærerne ikke er på din side»(s. 88) Dette støttes av Jacobsen(2012) som sier at aktørene i endringsprosessen må oppfatte endringen som viktig, riktig og god.

Rektor som støtter og inspirerer

Rektors rolle som støtte og inspirator trekkes fram av våre skoleledere som et viktig grep i implementeringsfasen. Rektor må i denne fasen fokusere på å snakke varmt om endringen. Ifølge Jacobsen (2012) må rektor så ofte som mulig og i så mange sammenhenger som mulig løfte fram endringsprosessen, både i formelle og uformelle fora. I denne fasen, som på bakgrunn av ny kunnskap forhåpentligvis har ført til nye handlinger, er det viktig å feire små og store suksesser.

Skoleleder 3 uttrykker at:

«Entusiasme og glød, og tro på at det er verd innsatsen har mye å si»

Skoleleder 2 trekker fram at:

«Det er viktig å fokusere på det vi er gode på, god praksis som vi kan bygge videre på»

Rektor må i implementeringsfasen sørge for at lærerne føler seg trygge og vet hva som forventes av dem(Fullan 2007). Senge (1999) beskriver lederen som lærer, der det dreier seg om å fremme læring for alle. Rektor skal hjelpe menneskene i organisasjonen til å lære slik at de vokser som mennesker og er rustet til å ta på seg nye utfordringer, de skal mestre de nye oppgavene. Rektor som inspirator kan knyttes til rektor som synliggjør hensikten med endringen og klargjør hvor organisasjonen er på vei.

Oppsummering implementeringsfasen

I vår drøfting har vi kommet fram til at følgende ledergrep er viktige i implementeringsfasen:

- Å organisere for endring
- Å skape kollektivitet
- Å legge til rette for kunnskapsutvikling
- Å støtte og inspirere

5.3 Funn i institusjonaliseringsfasen

Rektor som følger opp og etterspør

Det er vanskelig å gi et nøyaktig svar på når en går over fra implementeringsfasen til institusjonaliseringsfasen. Fullan (2007) hevder at arbeidet med institusjonalisering må starte allerede i implementeringsfasen. I institusjonaliseringsfasen har de nye handlingene virket en tid og nye rutiner er etablert i organisasjonen. Mange aktører har fått en økt bevissthet i forhold til egen praksis, noe som ofte gjenspeiler seg i bruk av ny terminologi og nye handlingsmønstre. I denne fasen er nyhetens interesse forbi, og det som en gang var nytt, spennende og kanskje litt fremmed, skal nå være en del av den daglige driften.

Et funn i denne fasen er betydningen av at skoleleder er tett på og følger opp. Skoleleder 1 sier at:

«En del av rektorrollen er å være pådriver i hele endringsprosessen»

Dersom nye handlinger ikke har satt seg som etablert praksis hos aktørene, vil man i denne fasen kunne falle fra. Jacobsens (2012) snakker om to ulike lederstiler. Han benevner disse som lederstil E og lederstil O. Han hevder at lederstil E må anvendes dersom sentrale aktører aktivt eller passivt motsetter seg den endringen som er vedtatt, mens lederstil O er den vi foretrekker å bruke i norsk skole. Der vektlegges oppfølging og støtte, framfor bruk av press, trusler og overvåkning.

Å sette av nok tid, også i denne fasen, er viktig i følge våre informanter. Tid slik at ny kunnskap blir skikkelig etablert i organisasjonen. Utsagn fra skoleleder 1 bekrefter dette:

«All erfaring viser at det tar mye lengre tid å få til endringer enn det vi i utgangspunktet tror.»

Hun fortsetter med å hevde at: «*viktigste faktor er kanskje at vi ikke må slippe tak i prosjektet for tidlig*». Dette må sees i sammenheng med hvordan en organisasjon lærer, noe en skoleleder må ha kunnskap om. Argyris (her i Irgens 2009) teori om organisasjonslæring handler om læring på to nivåer, enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Den læringa som skjer i vellykkede endringsprosesser er omfattende og handler om at hele organisasjonen i større eller mindre grad har endret mål, verdier og normer, den kalles for dobbelkretslæring. Læring på dette nivået forutsetter at leder ikke slipper taket for tidlig og bruker nok tid slik at endringen får etablere seg hos alle aktørene i hele organisasjonen.

Rektor som evaluerer og justerer

Et annet fremtredende funn i denne fasen er å sikre gode rutiner for å kontrollere om vi er der vi ønsker å være, dvs. rutiner for evaluering og justering. Å lære av våre erfaringer, forkaste det som ikke fungerer og evt. justere det som fungerer som vi ønsker å ta med videre, blir nevnt av noen av skolelederne som viktig i denne fasen. Dette er i tråd med aksjonsforskningsmodellen til Tiller (2006) som sier at refleksjon over erfaringer for så å forbedre praksis er viktig. Også Senge (1990) vektlegger evaluering og justering. Rektor trenger ikke selv inneha ekspertkompetanse, men må kunne stille de rette spørsmålene som får aktørene til å reflektere over om ønsket tilstand er oppnådd. Skoleleder 6 uttrykker følgende:

«Å justere underveis er viktig. I en endringsprosess kan det underveis bre seg en viss skepsis til hva dette skal munne ut i? Når skal vi se resultatet av arbeidet vårt»

Skandset (2011) beskriver at i institusjonaliseringsfasen har nye handlinger virket en tid, og det må etableres rutiner for evaluering i forhold til målsetting og hva vi har oppnådd. Fullan (2007) hevder at fra en endringsprosess er igangsatt til den har blitt en del av skolens virksomhet går det fra 3-5 år. Dersom rektor ikke makter å holde trykket oppe, vil gammel praksis lett reetableres.

Denne erfaringen blir bekreftet av skoleleder 1 som viser til at all erfaring tilsier at endringer tar lengre tid enn det man i utgangspunktet tror.

I innføringen av skolemåltidet i vår kommune er vi fortsatt i implementeringsfasen, og har derfor enn ikke erfaringer som vi kan dele.

Oppsummering institusjonaliseringsfasen

I vår drøfting har vi kommet fram til at følgende ledergrep er viktige i implementeringsfasen:

- Å følge opp og etterspørre
- Å evaluere og justere

6. OPPSUMMERING /AVSLUTNING

Ved oppstarten av denne studien var vi nysgjerrige på hvilke ledergrep skoleledere bør vektlegge når de skal gjennomføre endringsprosesser. Vi ønsket å se på teori og praksis knyttet til feltet endringsledelse. Med bakgrunn i våre erfaringer fra skolen hadde vi en antagelse om hvilke ledergrep som fører til varige endringer i skolen. Vi hadde også en antagelse om at rektors rolle i gjennomføring av endringsprosesser er avgjørende.

Forskningsspørsmålene vi stilte og aksjonen vi igangsatte har gitt oss noen svar. Vår problemstilling har vært:

Hvordan kan vi som ledere legge til rette for gode endringsprosesser i skolen?

Vi vil ta utgangspunkt i svarene på våre to forskningsspørsmål, våre analyser og drøftinger for å besvare problemstillingen.

Ut fra det første forskningsspørsmålet vårt om hva som kjennetegner gode endringsprosesser i skolen og svarene våre fra 6 skoleledere i kommunen vår, kan vi si noe om hva de mener er viktig i en god endringsprosess. Skolelederne mener gjennomgående at nok tid er viktig for å få til endringsprosesser. Videre trekkes eieforhold fram, og i dette ligger at endringen må føles nødvendig, at man får fortløpende informasjon, og at man får være med i hele prosessen. Refleksjon, evaluering og kollektivitet er også kjennetegn på gode endringsprosesser i følge våre skoleledere.

Vårt andre forskningsspørsmål prøver å finne svar på hvilke ledergrep som fører til gode endringsprosesser i skolen. Kort oppsummert fant vi at rektors rolle og medvirkning i endringsprosesser har stor betydning. Vi har sett på ledergrep i forhold til Fullans faser for et endringsprosjekt, men har underveis oppdaget at det er vanskelig å skille ledergrepene fra hverandre i de ulike fasene. En slik faseinndeling må sees på som en teoretisk ramme og ikke

en oppskrift på hvordan endringsprosesser bør forløpe. Fullan (2007) understreker at det er vanskelig å skille de ulike fasene, de glir gjerne inn i hverandre.

Våre funn viser at det er avgjørende at man skaper en felles erkjennelse av at endring er nødvendig og at endringen forankres i organisasjonen. Vårt eksempel på endringsprosess, innføring av skolemåltid og fysisk aktivitet, har gitt oss noen utfordringer i forhold til dette. Utfordringer både i forhold til om endringen var riktig, viktig og god (Jacobsen 2012) og hvordan endringen ble presentert og kommunisert av skoleledelsen (ibid.)

Våre skoleledere vektlegger alle initieringsfasen når de forteller om ledergrep. Vi har derfor langt mer empiri i første og andre fase, enn i institusjonaliseringsfasen. Jacobsen (2012) fokuserer også i hovedsak på de to første fasene i en endringsprosess og sier at endringsledelse først og fremst dreier seg om to forhold:

- Hvordan skape klima for endring?
- Hvordan leder bør å handle for å gjennomføre endring.

Dette tyder på at de viktigste ledergrepene blir gjort før aksjonen settes i gang.

Våre funn viser at skoleledere har ulik oppfatning av hva som er viktige ledergrep før oppstart av endringsprosesser. Grovt inndelt kan vi se at en rektor er mer opptatt av administrativ ledelse enn pedagogisk ledelse. Vi ser også forskjeller mellom lederne i hvordan de håndterer motstand, fra å fastslå at det finnes motstand til å ha strategier for å håndtere denne.

Våre funn sammenfaller i stor grad med tidligere forskning på området, og det har vært spennende å observere at våre skoleledere innehar mye kunnskap om hvordan endringsprosesser bør gjennomføres. Skolelederne våre har skriftliggjort sine tidligere erfaringer med endringsprosesser og lærdommen de har fått gjennom disse på en måte som viser at de i stor grad er på linje med gjeldende forskning og teori om endringsledelse.

Svaret på vår problemstilling er ikke noe som er generaliserbart, men kan muligens gi informasjon til andre som er opptatt av endringsledelse. For egen del har studien gitt oss nyttig informasjon og bekreftet våre antagelser. Studien vil kunne være et redskap for oss i det videre arbeidet med utviklingsarbeid i egen kommune, det har gitt oss større kunnskap og trygghet i forhold til egen utøvelse av skolelederrollen, men det har også gitt oss innsikt i at endringsledelse er et stort og komplisert tema som vi fortsatt har mye å lære om.

Under arbeidet med studien støtte vi på noen utfordringer. Vi oppdaget at vi i brevene til våre informanter ikke hadde vært konkrete nok i spørsmålene, og at vi til dels ikke hadde stilt de rette spørsmålene. Dette er viktig lærdom å ta med videre.

Temaet endringsledelse er et relativt nytt område i skolen, men dette er noe som vi tror vil bli mer og mer aktuelt på bakgrunn av økte kvalitetskrav i samfunnet, mer forskning på området og internasjonale undersøkelser. Avslutningsvis vil vi si som vår skoleleder 6:

«Som leder må man få aksept for at skoleutvikling skal være en evigvarende og integrert del av hverdagen»

og da er det viktig at gjeldene kultur ikke tillater utsagn som skoleleder 4 refererer til:

«Skal vi no være med på noe no igjen?»

REFERANSELISTE

Abrahamsen, Lena m. fl. (2010). *Demokratisk ledelse som skoleutviklingsstrategi*. I: Ekholm, Mats m.fl. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Universitetsforlaget, Oslo

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo. Ad Notam.

Ekholm, Mats m.fl. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Universitetsforlaget, Oslo

Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press

Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change*. (4nd ed). New York. Teachers Collage

Fullan, M. (2014): *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo. Kommuneforlaget AS

Grøterud, Marit & Nilsen, Bjørn S. (2008): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo. Gyldendal.

Irgens, Eirik J. (2009): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J. (2009): *Mellom individuelle og kollektiv praksis*. Evaluering av «Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler» i Nord-Trøndelag. Rapport nr. 62. Steinkjer. Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar (2012): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004): *Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring*. Oslo. KD.

Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen*. Oslo. KD.

Lillejord, Sølvi og G. Kirkerud (2011): *Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling*. I Monsen, Bjørnsrud (red.) (2011). *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaring og utvikling*. Oslo. Cappelen Damm AS.

Moos, L. 2003. *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i utdannelsesinstitutioner*. København: Børsen Forlag

Møller, J. (2011). *Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning*. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.) *Rektor som sjef og leder. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode. En innføring av fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo. Universitetsforlaget

Ringdal, Kristen (2011): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Senge, Peter M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjonen*. Oslo. Egmont Hjemmets bokforlag.

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta. TANO A.S.

Skandsen m. fl. (2012): *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo. Gyldedal Norsk Forlag AS.

Sørhaug, Tian. (1996): *Om ledelse. Makt og tillitt i moderne organisering*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Tiller, Tom (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Mentoren i det nye læringsløftet. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

VEDLEGG

NR. 1 – Brev til informanter

Til rektorer og avdelingsledere i Lyngen kommune

Vi holder på med en masteroppgave i skoleledelse ved UiT - Norges arktiske universitet- med tema ledelse av endringsprosesser i skolen.

Målet med oppgaven er å finne ut hvilke erfaringer rektorer og avdelingsledere i Lyngen har med endringsarbeid i skolen, hvordan nye endringsprosesser initieres og hvilken rolle ledelsen har i endringsarbeidet i skolene.

I den forbindelse trenger vi dere skoleledere som informanter, og vi vil bruke brevmetoden i vårt arbeid med å innhente informasjon. Det vil si at vi stiller dere et spørsmål som vi ber dere svare på i brev form.

Vi håper dere har mulighet til å sette av tid til dette arbeidet. Vi tenker å bruke resultatet fra denne oppgaven til å utvikle skolene i Lyngen videre, slik at vi får en enda bedre skole.

Det er frivillig å være med på dette, og ingen av dere som skriver brev til oss vil kunne gjenkjennes i oppgaven, men vi håper dere vil bruke tiden deres på å svare på henvendelsen fra oss.

Det er fint om dere svarer på denne mailen om dere vil bidra, så kan vi sende spørsmålet til dere etter det. Når brevet er skrevet, kan det sendes til oss på mail eller i vanlig post. Dersom dere ønsker ytterligere opplysninger kan dere ta kontakt med en av oss per telefon, eventuelt vår Else Stjernstrøm. Hun kan kontaktes per mail: else.stjernstrom@uit.no eller tlf 77645518

Vi håper på positiv respons.

Mvh

Anette Holst og Gry Eliassen

Tlf 40028559 - 91745935

Anette.holst@lyngen.kommune.no

Gry.eliasen@lyngen.kommune.no

Nr. 2 – Intervjuguide

Takk for at du har sagt deg villig til å bidra i vår undersøkelse.

Som vist til i forrige brev vil vi bruke brevmetoden i vårt arbeid. Vi ber deg i hovedsak svare på følgende spørsmål i brevets form:

Hvordan kan du som leder legge til rette for gode endringsprosesser i skolen?

Til hjelp har vi satt opp noen spørsmål du kan bruke i utformingen av brevet, og vi setter pris på om du i ditt brev kommer innom punktene under.

- Hvilke erfaringer har du med endringsprosesser i skolen.
- Hvem deltar vanligvis i endringsprosesser?
- Hva tenker du om personalets motivasjon for endringsprosesser?
- Hvem/hvor kommer ønsket om endring oftest fra?
- Hvem leder vanligvis endringsprosesser ved skolen?
- Hva mener du er viktige lederegenskaper i endringsprosesser?
- Hvordan blir endringsarbeid presentert for personalet?
- Hvordan blir endringsprosesser vanligvis mottatt i personalet?
- Hvordan følger du som leder opp arbeidet med endringsprosesser?
- Hvordan ivaretar du behovet for å skape eierforhold til et prosjekt?
- Hva kjennetegner en skole som lykkes i endringsprosesser?
- Hvordan involverer rektor personalet i endringsprosesser?

Vi imøteser svar fra deg. Ta kontakt dersom du lurer på noe.

Mvh

Anette Holst og Gry Eliassen

Nr. 3 Koding av utsagn

Viktig i initieringsfasen - utsagt og kodinger

IK – spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive

DU – spenningsfeltet mellom drift og utvikling

LL – spenningsfeltet mellom det legale og det legitime

Skoleleder 1	Hver lærer fikk redusert leseplikt og satt seg inn i planen.	IK
Skoleleder 1	Reflektere over tenkt bruk i klasserommet	IK DU
Skoleleder 1	Alt som har med læreplanarbeid å gjøre, er endringer alle i skolen må ta innover seg.	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Det er minst to måter å initiere endringer på, ovenfra og ned og nedenfra og opp.	LL
Skoleleder 1	Dep utvalgsriterier ble lagt til grunn for utvelgelsen. Rektor brukte styringsretten sin og de beste deltakerne ble valgt.	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 3	«Tidsressurs var gitt sentralt (NY GIV og innføring L97)» «Til til omstilling har...»	DU
Skoleleder 1	Ny prosjekt/praksis initiert fra skolen selv – fikk støtte og klarsignal fra ledelsen	IK
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Håndtering av motstand «Eg orke ikkje sitte hær og prate sjit.» «Før oppfattet jeg motstand mer som spørsmålet: ER dette viktig (innhold) = Kunnskap om hvorfor endringer må til (forskning)»	LL DU IK
Skoleleder 1 Skoleleder 3	Organisasjonsstørrelsen påvirker hvorvidt endringer er vellykket eller ikke. (plangrupper, kartlegge motstand)	IK DU

		LL
Skoleleder 1	Kompetanseheving og materiell	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Rektor som pådriver (motivasjon)	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 5	Rektor som skoleeier (krysspress – oppfølging av politisk vedtak)	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2	Tid til å skape eierforhold til endringer	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 6	Rektors bevissthet om skolens handlingsrom og prioriteringer	DU IK LL
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Alle deltar i endringsprosesser fra starten av Rektor som inkluderer alle ansatte i prosessen Rektor ansvarliggjør og verdsetter de ansatte i prosessen/viser omtanke	IK LL
Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Rektor som tidlig informerer om endringer	LL
Skoleleder 4	Rektor utnytter kompetanse/kunnskap hos aktørene i endringsprosesser (innspill)	LL
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Rektor som effektiv endringsleder (hva, hvorfor, når, hvordan, hva skal komme ut)	LL
Skoleleder 2	Rektor som formell saksbehandler ved initiering av	LL

Skoleleder 4	prosjekter (drøfting/medbestemmelse/informasjon)	
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4	Skape eierforhold til endringer	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Rektor snakker varmt om endringen (entusiasme, engasjement og interesse for endring)	DU
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Endrings betydning for lærerens praksis «Følelsen av at det er nyttig for meg, dette har jeg lyst til å gjøre.»	DU IK
Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Rektor som skaper kollektivitet	IK
Skoleleder 3 Skoleleder 6	Endringskultur er viktig	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 6	Gjensidig avhengighetsforhold/tillit /vilje til å la seg lede /åpenhet	LL
Skoleleder 6	Rektor som tilrettelegger i forhold til samarbeid og kommunikasjon	DU
Skoleleder 6	Rom for refleksjon	DU IK
Skoleleder 2	Rektors bruk av tidligere erfaringer/ vise til suksessfortellinger	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3	Tid til gjennomføring av endringsprosessen	DU
Skoleleder 2	Støttende og læringsorientert ledelse	LL

Viktig i implementeringsfasen – utsagn og kodinger

IK – spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive

DU – spenningsfeltet mellom drift og utvikling

LL – spenningsfeltet mellom det legale og det legitime

Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3	«Jeg opplevde at det var motstand blant lærerne til å ta i bruk den nye læreplanen, men med tidsressurs kom vi i gang.» «Tidsressurs var gitt sentralt (NY GIV og innføring L97)» Tid til omstilling...	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 4 Skoleleder 5	Håndtering av motstand	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 5	Rektor som pådriver Rektor som etterspør/følger opp Støttende og læringsorientert ledelse	LL
Skoleleder 1	Rektor som kontrollerer (handlinger og tidsfrister)	LL
Skoleleder 1	Tid til evaluering	IK DU
Skoleleder 1 Skoleleder 3	Tid til å skape eierforhold til endringer	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 2	Vise hvordan endringer kan gjøres – eksempler på ny praksis	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Behov for evaluering/justering	IK
Skoleleder 2 skoleleder 4	Alle deltar i endringsprosesser	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 4	Rektor som effektiv endringsleder	LL
Skoleleder 2	Rektor ansvarliggjør og verdsetter de ansatte i prosessen	LL

Skoleleder 4	«Videre i prosessen må ledelsen støtte og styrke de ansatte i utprøving av ny praksis.»	
Skoleleder 4	Rektor utnytter kompetanse/kunnskap hos aktørene i endringsprosesser	LL
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Rektor som skaper kollektivitet	LL
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Endrings betydning for lærerens praksis/ se nytten av	IK
Skoleleder 6	Endringskultur er viktig	DU
Skoleleder 2 Skoleleder 6	Gjensidig avhengighetsforhold/tillit /vilje til å la seg lede /åpenhet	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 6	Rom for refleksjon Tid for refleksjon	DU IK

Viktig i institusjonaliseringsfasen – utsagn og kodinger

IK – spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive

DU – spenningsfeltet mellom drift og utvikling

LL – spenningsfeltet mellom det legale og det legitime

Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3	«Jeg opplevde at det var motstand blant lærerne til å ta i bruk den nye læreplanen, men med tidsressurs kom vi i gang.» «Tidsressurs var gitt sentralt (NY GIV og innføring L97)» «Tid til omstilling er...» Tid til endringsprosessen	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 4 Skoleleder 5	Håndtering av motstand	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 5	Rektor som pådriver	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Rektor som etterspør /følger opp/sikrer at alle er med	LL
Skoleleder 1	Rektor som kontrollerer (handlinger og tidsfrister)	LL
Skoleleder 1 Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Tid til evaluering	IK DU
Skoleleder 1	Tid til å skape eierforhold til endringer	DU
Skoleleder 1 Skoleleder 2	Vise hvordan endringer kan gjøres – eksempler på ny praksis	IK

Skoleleder 4		
Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 5 Skoleleder 6	Behov for evaluering/justering	IK
Skoleleder 2 Skoleleder 4	Rektor som effektiv endringsleder	LL
Skoleleder 2 Skoleleder 6	Rektor ansvarliggjør og verdsetter de ansatte i prosessen	LL
Skoleleder 4	Rektor utnytter kompetanse/kunnskap hos aktørene i endringsprosesser	LL
Skoleleder 2 Skoleleder 3 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Rektor som skaper kollektiv læring gjennom refleksjon Rom for refleksjon «Å la individuelle forhold bli underordnet det kollektive»	LL DU IK
Skoleleder 2 Skoleleder 4 Skoleleder 6	Endrings betydning for lærerens praksis/ se nytten av	IK
Skoleleder 6	Endringskultur er viktig	DU
Skoleleder 2 Skoleleder 6	Gjensidig avhengighetsforhold/tillit /vilje til å la seg lede /åpenhet	IK
Skoleleder 2	Støttende og læringsorientert ledelse	LL
Skoleleder 2	Tid for refleksjon	DU IK

