

LEDELSESADFERD OG LEDELSESPROSESSER I GRUNNSKOLEN

En undersøkelse og evaluering av skoleledelsen i offentlige grunnskoler med gode faglige og sosiale resultater

Av

Åshild Aadland Haga
og
Øyvind Haga

Avhandling avlagt ved
Handelshøjskolen i København for graden
Master of Public Administration 2011





**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-
/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

Forfatter(e): Åshild Aadland Haga og Øyvind Haga

Tittel: LEDELSESADFERD OG LEDELSESPROSESSER I
GRUNNSKOLEN

En undersøkelse og evaluering av skoleledelsen i off.grunnskoler med
gode faglige og sosiale resultater

Studieprogram: MPA – Master of Public Administration

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og
at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne
arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke
gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 29.04.2011

Dato: 28.03.2011

Åshild Aadland Haga
underskrift

Øyvind Haga
underskrift

underskrift

Åshild Aadland Haga
underskrift

Øyvind Haga
underskrift

underskrift

Forord

Vi har bygget mesteparten av oppgaven på utsagn fra 18 respondenter fordelt på fire skoler. Vi takker for god mottakelse og velvillighet fra disse. Uten Deres medvirkning ville ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre. Takk til alle!

I de vel to årene vi har studert MPA, har vi hatt full jobb i tillegg til studiet. Vi ønsker derfor å takke våre familiemedlemmer og venner for tålmodighet og støtte i denne tiden. Vi takker Gud for helse og styrke. Som ektefeller takker vi også hverandre for stor tålmodighet, kjærighet og overbærenhet i krevende perioder – men også for gjensidig inspirasjon.

Det har vært et spennende studium som har vært godt opplagt med 10 ukesamlinger. Det internasjonale preget på studiet har høynet både det faglige og det trivselsmessige utbyttet.

Til slutt ønsker vi å takke vår veileder Gjermund Haga, førstelektor ved HINT for gode råd, god veiledning og støtte i arbeidet.

Haga 28. mars 2011-03-28

Åshild og Øyvind

Summary

The intention of this study is to explore leadership in schools which have delivered a high level of performance. The reason why we paid attention to leadership processes and practises in school organisations, is our engagement in school policy. We would like to find out if there is some connection between the ongoing leadership processes and the performance. We asked the question why some schools perform better than other schools, and why some leaders succeed and others not.

The ongoing research on school leadership seems to focus on pedagogic leadership. We have a strategic approach to leadership. The Norwegian government have put a strong pressure on both local authorities and the school leaders to fulfil their expectation of knowledge production. The pupils are regularly tested, and the results are published. Parents have become more focused on their rights according to the school laws. Thus school leaders needs to perform strategic leadership to meet the expectations of the stakeholders.

We started this research with a pre project. We started to investigate the published results from 23 secondary schools in the neighbour town to our municipality. We intended to find two of the best secondary schools according to the published result of the national indicators of good performance. The pre project led us to four secondary schools in which we interviewed all together 18 persons; headmasters, middle managers, pastorals, teachers and some pupils.

The best of the ideas from the New Public Management wave is now implemented in many public bodies. Because of the ongoing changes in the society and many reforms in public bodies, Stephen Brookes suggests that there is a need to combine previous leadership theories together with governance and performance. He also suggests that this approach should be executed within a leadership style that is described as collective. Collective leadership aims to achieve shared outcomes through collaborative working between different organisations on the one hand, and distributing responsibility and encouraging teamwork through the collegiate efforts of those within each of the distinct organisations on the other hand. The actual leadership should assess purpose, processes, practice and publicly valued outcomes as well as the more short term and quantifiable performance results that currently dominate.

By means of the 360° degree leadership described by Brookes we have evaluated the leadership performance in the four secondary schools that have been explored. The output of this evaluation is strategic profiles of the explored objects, presented in radar diagrams.

We have found that a long term strong focus on knowledge building in the school subjects made the best results making progress in enhancing the skills of the pupils.

We also found that wicked problems occurs and this made collective leadership necessary.

Innholdsliste

1	Introduksjon	6
1.0	Tema	6
1.1	Avgrensninger	7
1.2	Formålet med studien og dens betydning	7
2	Forstudie	8
2.1	Grunnskolen misjon.....	8
2.2	Ledelsestenkning og grunnskolen interessenter.....	11
3	Skolen og nyere organisasjons- og ledelsesteori	14
3.1	Organisasjonsforståelse	15
3.2	Definisjoner.....	16
3.3	Offentlig ledelse etter ”den blå bølgen”	17
3.3.1	Utfordringen	17
3.3.2	New Public Management vs Ny Offentlig Ledelse.....	18
3.3.3	Ledelse i en reformtid.....	19
3.3.4	Ny Offentlig Ledelse som kollektiv ledelse.....	21
3.3.5	Ny Offentlig Ledelse som transformerende ledelse	22
3.3.5.1	Public value – samfunnsverdier og tillit	22
3.3.5.2	Purpose - formål	23
3.3.5.3	Process - ledelsesprosessen	24
3.3.5.4	Praxis - lederroller	25
3.3.6	Ny Offentlig Ledelse - oppsummering	25
3.3.7	Ny Offentlig Ledelse - evalueringskriterier	26
3.3.8	Implikasjoner for ledelse i skolen	28
3.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	28
4	Metode	29
4.0	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	29
4.1	Valg av undersøkelsesdesign – En pragmatisk tilnærming	31
4.2	Problemstilling og metodevalg.....	32
4.3	Datainnsamlingsprosedyrer.....	32
4.3.1	Kvantitative data.....	32
4.3.2	Kvalitative data.....	33
4.4	Fordeler og ulemper med kvalitativ metode	34
4.5	Forskerens rolle	35
4.5.1	Feilkilder	35
4.5.2	Nærhet eller distanse.....	36
4.5.3	Sekundære data.....	36
4.5.4	Krav til empirien	36
4.6	Dataanalyseprosedyrer.....	37
5	Analyse av empirisk materiale.....	39
5.1	Skolene i undersøkelsen.....	39
5.1.1	Skole 1	39
5.1.2	Skole 2	39
5.1.3	Skole 3	40
5.1.4	Skole 4	40
5.2	Skolenes strategier for levering av samfunnsverdier.....	40
5.2.1	Strategier for å skape faglig styrke hos elevene.....	41
5.2.1.1	Organisering som strategi	41
5.2.1.2	Utvikling av en prestasjonskultur.....	42
5.2.2	Strategier for å skape sosial styrke hos elevene	43
5.2.2.1	Trivselsstrategier	43

5.2.2.2	Antimobbingsstrategier	48
5.2.2.3	Strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene	51
5.3	Formålsbevissthet og visjonsbygging	54
5.3.1	Formålsbevissthet i de undersøkte skolene	55
5.3.1.1	Formålsbevissthet i ledergruppen	55
5.3.1.2	Formålsbevissthet nedover i organisasjonen	57
5.3.1.3	Skolens formål i møte med lokale utfordringer	59
5.3.2	Visjoner og visjonsbygging i skolene	63
5.3.2.1	Skolens visjoner	63
5.3.2.2	Visjonens betydning for ledergruppen	63
5.3.2.3	Visjonens plass nedover i organisasjonen	66
5.4	Ledelsesprosesser og ledelsespraksis	70
5.4.1	Rektorenes rolle i å skape nødvendige ledelsesprosesser	71
5.4.1.1	Ledelsessyn og ledelsesprosesser	71
5.4.1.2	Delegering som strategi	75
5.4.1.3	Overordnet strategi og ledelsesprosesser	79
5.4.2	Forekomsten av kollektiv lederadferd - praksis	81
5.4.2.1	Medarbeidersamtaler og kollektiv lederadferd	82
5.4.2.2	Skolevandring og kollektiv lederadferd	83
5.4.2.3	Teamarbeid som kollektiv lederadferd	86
5.4.2.4	Tillitsstyrkende adferd internt i organisasjonen	87
5.4.3	Nettverk og partnerskap som strategisk verktøy	91
6	Evalueringsprosedyrer av de undersøkte skolene	96
6.1	Kollektiv visjon i skolene	97
6.2	Virkningsfokus	102
6.3	Flernivåledelse i skolene	106
6.4	Fungerende nettverk i skolene	110
6.5	Handlingsfokus - fra strategi til faktisk lederadferd	112
6.6	Leveringsstøttende systemer i skolene	116
6.7	Ferdigheter og kompetanse på samhandling	117
6.8	Strategisk profil på skolene	118
7	Oppsummering og konklusjoner	118
7.1	Samfunnsverdier	119
7.2	Formål og visjon	121
7.3	Ledelsesprosesser og praksis	122
7.4	Oppsummering - hovedfunn	127
8	Kilder	129

1 Introduksjon

1.0 Tema

Denne studien handler om å undersøke hvordan ledelse utøves i skoler som leverer gode resultater. Vi har valgt å rette vår oppmerksomhet mot ledelsespraksis og ledelsesprosesser i skoleorganisasjoner, og vil også se på om det er indikasjoner på en sammenheng mellom pågående ledelsesprosesser og de gode resultatene. I den forbindelse kan det spørres: Hva er det som gjør at noen virksomheter eller

organisasjoner har mer suksess enn andre? Hva er det som gjør at noen ledere synes å være bedre i stand til å oppnå fastsatte mål? Hva er det som gjør at noen leder personalet sitt på en mer engasjert måte, og mer målrettet enn andre?

Listen kan gjøres mye lengre. Det har blitt, og blir stadig, stilt spørsmål rundt hva som er god ledelse. Det er videre gjort mye forskning på området. Dette er likevel et område hvor alle svar ikke på langt nær er gitt, og vi vil derfor gi vårt bidrag til ledelsesdiskursen i skolen.

Grunnen til at vi har valgt skolen til forskningsområde, er for det første at vi er foreldre og kjenner skolen fra den siden. Videre har en av oss tjuesju års erfaring fra undervisning av alt fra barnehagebarn til ungdomsskoleelever. Dette har gitt erfaring fra ulike ledelsesmiljøer og ulike institusjoner. Videre har den andre av forfatterne bred erfaring fra kommunal ledelse og sitter dermed med god kjennskap til hvordan det overordnede nivået i ledelsesprosessen kan fungere. Vi representerer dermed flere av interessentene til skolen og tror at det kan bli spennende å studere ledelsesprosesser fra disse ulike perspektivene.

1.1 Avgrensninger

En undersøkelse på valgte tema i full bredde vil kreve tid, ressurser, og omfang som går utover rammene for denne oppgaven. Vi har derfor valgt å avgrense studien til å gjelde grunnskolen. Vi har av samme grunn avgrenset studien til å omhandle skoler i geografisk nærhet. De metodiske implikasjonene dette medfører, kommer vi tilbake til i metodekapittelet.

1.2 Formålet med studien og dens betydning

Det er blitt gjort mye forskning i skolen på temaer som kunnskapsledelse, pedagogisk ledelse, ledelse i klasserommet hvor skolen betraktes som en klart avgrenset og lukket organisasjon. Forskning på strategisk og kreativ ledelse der skolen betraktes som en organisasjon med et større system av interessenter, og der skolene i en kommune betraktes som åpne organisasjoner i forhold til omgivelsene, er det derimot gjort mindre av. Vår undersøkelse gjennomføres i det sistnevnte perspektivet. Gjennom intervjuer med rektorer og andre medarbeidere i skolen ønsker vi å beskrive og dokumentere ledelsesprosesser og ledelsespraksis i skoler som de siste årene har levert gjennomgående gode resultater. På denne måten kan det tenkes at vi kan finne elementer av det som i nyere ledelsesteori blir kalt "beste praksis". Med tanke på nystartet etterutdanning av rektorer til den offentlige skolen, kan slik forskning være

nyttig. Det ville være spennende å prøve å gi et bidrag i denne debatten. Oppgaven kan på denne måten gi et bidrag til pågående refleksjoner og drøftelser om hvilken retning vi ønsker at ledelse av skolen skal gå i Norge.

2 Forstudie

I vårt forskningsdesign har vi valgt å starte induktivt med å kartlegge oppfatninger av skolens misjon og skolens interesser. Vi har derfor gjennomført en todelt forstudie som grunnlag for å velge ut relevante teoribidrag til den videre studien.

I første del av forstudien har vi arbeidet med skolens misjon, og kriterier for hva som er ønskede resultater i forhold til misjonen. På grunnlag av de funn vi har gjort om misjon og kriterier for gode resultat, vil vi ved hjelp av kvantitative data indeksere prestasjonene og finne frem til skoler som har gode resultater i forhold til kriteriene.

Den andre delen av forstudien har som formål å skaffe en foreløpig oversikt over pågående ledelsesprosesser, og hvem som oppfattes som nøkkelinteresser i skolens ledelsesprosesser.

2.1 Grunnskolen misjon

All ledelse vil ha som målsetning å oppnå gode resultater i relasjon til virksomhetens misjon eller oppdrag. Studien vår krever derfor at vi først finner kriterier for å bestemme hva som kan anses for gode resultater i skolen. Deretter må vi finne fram til skoler som leverer gode resultater i forhold til disse kriteriene. Vi har derfor funnet det nødvendig å gjennomføre et forprosjekt hvor vi gjennom dokumentanalyser og bearbeidelse av statistisk materiale kan fastlegge kriterier for god måloppnåelse. Ut fra dette vil vi søke etter skoler som har høy måloppnåelse, og velge ut hvilke av disse vi skal forske nærmere på.

I forhold til resultatkriteriene er det naturlig at det tas utgangspunkt i opplæringslovens formålparagraf, § 1-1 benevnt som ” *Formålet med opplæringa* ”.

Målet for elevens ferdigheter fra grunnskolen er følgende:

”Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.”

Vi noterer oss at grunnskolens misjon og oppdrag er å utvikle barna til livsmestring og sosialt fellesskap i arbeid og samfunn. Strategien er å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. I forhold till kunnskapsmålet er dette nedfelt i Rammeplan for kunnskapsløftet(<http://www.udir.no/grep>). Dette er en plan for hvilke fag det skal utvikles kunnskaper om, og hvilke kompetansemål det er for hvert av fagene. I hvilken grad kompetansemålene er oppnådd ved fullført grunnskole, antas å komme til uttrykk ved standpunkts- og eksamenskarakterene for elevene. Vi må anta at karakterene er uttrykk for elevenes *faglige styrke*. Dette er i stor grad bestemmende for hvilken karrierevei elevene kan velge, men sier absolutt ikke alt om forutsetninger for livsmestring, samfunnsdeltakelse og arbeidsmuligheter. Likevel vil det nok regnes som et kvalitetsstempel at en skole oppnår høye karakterer for elevene sine.

Skolemyndighetene har offentliggjort de faglige resultatene fra alle landets skoler på internettsiden <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/default.aspx> .

Like viktig som faglig styrke er det vi har valgt å benevne som *sosial styrke*. Det å kunne mestre livene sine i arbeid og fellesskap i samfunnet handler også om at skolen utvikler sosiale ferdigheter hos elevene. Rammeplan for kunnskapsløftet angir også kompetansemål for denne siden av formålsparagrafen. Sosial trivsel i forhold til medelever og lærere er grunnleggende for utviklingen av sosial styrke. Dette henger sammen med bevisstgjøring og målrettet holdningsskapende arbeid i skolen. Derfor nevner rammeplanen at elevene blant annet skal kunne diskutere toleranse og kompromiss. De skal også kunne kartlegge, gjennomføre og vurdere konkrete tiltak for å skape et inkluderende og læringsfremmende miljø. Et kriterium på at dette arbeidet lykkes vil være at mobbing i skolen er så lavt som mulig, og gjerne at fenomenet utryddes helt.

Opplevd mestring sammen med motivasjon, faglig veiledning og tilpasset faglig utfordring er en annen side av det å utvikle elevenes sosiale styrke. Såkalt tilpasset opplæring synes å være sentralt hvis skolene skal lykkes med sine resultater på dette området.

Selvstendighet, samarbeid og medvirkning har også sine kompetansemål i læreplanverket. Det å ta personlig standpunkt og kunne argumentere for sitt syn hører med til kompetansemålene. I tillegg skal man blant annet kjenne til gruppeprosesser og begrepet gruppepress. Elevene skal lære om demokratiske spilleregler og prosesser.

Graden av måloppnåelse på det vi har kalt sosial styrke synes vanskeligere å evaluere enn faglige kunnskaper. Dette handler om å utvikle en indre trygghet og styrke hos elevene. Det er vanskelig å forestille seg eksakte mål på graden av måloppnåelse i forhold til disse ferdighetene. Dette handler om elevenes opplevelse av hvor de er –

altså subjektive mål. Utdanningsdirektoratet har like fullt utviklet indikatorer på disse sosiale ferdighetene – basert på den såkalte elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen er benevnt som en undersøkelse av læringsmiljøet. Vi mener elevundersøkelsen også representerer indikatorer på det vi har kalt sosial styrke. På denne spørreundersøkelsen svarer nemlig elevene på en rekke spørsmål relatert til opplevd sosial trivsel, trivsel med lærerne, mobbing, mestring, faglig utfordring, elevdemokrati, motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning. Elevene skal evaluere hver av disse størrelsene innenfor en tallskala på 1 – 5. Vi legger til grunn at disse undersøkelsene gir en indikasjon på hvordan det står til med elevenes sosiale styrke.

I denne forundersøkelsen har vi gjennomgått resultatene fra 23 skoler i en bykommune. Dette representerer så godt som alle de offentlige ungdomsskolene i byen. I tillegg har vi gjennomgått resultatene fra den eneste ungdomsskolen i en landkommune som rekrutter elever fra syv barneskoler i kommunen. Målet med dette arbeidet har vært å finne fram til de to offentlige skolene i regionen som scorer høyest på både faglig styrke og sosial styrke i elevmassen. Samtidig vil vi undersøke den av skolene som scorer lavest. For å relatere læringen i undersøkelsen til en kjent organisasjon, har vi som nevnt også valgt å undersøke ungdomsskolen i denne kommunen. Ved å sammenligne ledelsesprosessene i disse fire skolene, kan vi finne likeheter og ulikheter i ledelsesprosessene, samt sterke og svake sider i skolenes ledelsessystem.

I tallmaterialet vi har framskaffet og bearbeidet, har vi sett på resultatene over de siste tre årene. Dette har vi gjort for å redusere virkningen av feilkilder i form av tilfeldige

Indikator og nøkkeltall - Samfunnsverdi : FAGLIG STYRKE s=standpunkt e= eksamen	Skole 1		Skole 2		Skole 3		Skole 4		Nasjonalt	
	s	e	s	e	s	e	s	e	e	e
» Engelsk skriftlig standpunkt	4,2	4,0	4,3	4,5	3,8	3,7	4,1	3,7	3,8	3,8
» Engelsk muntlig standpunkt	4,6	4,6	4,5	5,2	3,9	3,8	4,3	4,4	4,0	4,3
» Fordypning i engelsk standpunkt			3,3		3,8		4,1		3,7	4,0
» Fransk 1 standpunkt	4,3		4,6		3,1				4,0	4,1
» Spansk 1 standpunkt			4,4		3,4	4,4	4,5		4,0	4,2
» Tysk 1 standpunkt	4,7		4,5				3,7		3,9	4,1
» Kunst og håndverk standpunkt	4,3		4,4		3,8		4,3		4,2	
» Kroppsøving standpunkt	4,8		4,6		4,1		4,8		4,4	
» Matematikk standpunkt	4,3	3,8	3,8	4,1	3,3	3,4	3,8	3,2	3,5	3,7
» Mat og helse standpunkt	4,7		4,6		4,1		4,5		4,4	
» Musikk standpunkt	4,2		4,6		4,2		4,1		4,3	
» Naturfag standpunkt	4,4		4,3	4,8	3,9	3,3	4,2	4,3	3,9	4,3
» Fordypning i norsk standpunkt									3,4	4,0
» Norsk hovedmål standpunkt	4,3	3,75	4,4	3,8	3,6	3,5	4,3	3,3	3,8	3,5
» Norsk sidemål standpunkt	4,2	3,5	4,1	3,6	3,3	2,3	4,2	3,3	3,7	3,3
» Norsk muntlig standpunkt	4,4	5,1	4,5	5,0	3,9	4,4	4,3	4,4	4,1	4,4
» Religion, livssyn og etikk standpunkt	4,4	4,6	4,4	5,1	3,7	4,5	4,0		4,1	4,4
» Samfunnsfag standpunkt	4,4	5,4	4,4	4,8	3,7	4,4	4,3	4,3	4,0	4,3
Gjennomsnittlig resultat	4,41	4,34	4,3	4,5	3,7	3,8	4,2	3,8	3,9	4,0
Poeng faglig resultat	4,38	4,42	3,75		3,99		3,99		3,99	
Grunnskolepoeng gj.sn L-97	46,35		43,47		42,03		45,28		42,35	
Grunnskolepoeng gj.sn kunnskapsløftet	42,3		44,9		37,83		41,5		39,7	
Poeng faglig konkurransevne	4,43	4,42	3,99		3,99		4,34		4,10	
Poeng faglig styrke	8,81	8,8	7,7		7,7		8,33		8,1	

Figur 1 - faglig styrke

undersøkte skolene på faglig styrke hos elevene med en samlet indeks på 8,84. Lavest kommer skole 3 med indeksen 7,7.

utslag ett år. Indeksen for faglig styrke består av summen av gjennomsnittlig standpunktkarakter, gjennomsnittlig eksamens karakter og gjennomsnittlig sum på grunnskolepoeng dividert med 10.

I figur 1 har vi samlet de faglige resultatene fra det underliggende tallmaterialet. Skole 2 scorer høyest av alle de

forundersøkelsen har vi intervjuet to rektorer - en yngre og en senior - om hvilke tanker de har om det å lede en skole. For å ikke være for ledende i vår tilnærming til temaet, gjennomførte vi et åpent intervju. Vi stilte følgende spørsmål:

Hvordan kan rektor som den formelle leder ved skolen bidra til å skape et godt ledelsesmiljø med aktive og målrettede ansatte der alle bidrar?

Svarene kan gi oss en indikasjon på hvordan skoleledere tenker omkring ledelsesprosesser i skolen, herunder hvem de betrakter som nøkkelinteressenter. Det vil igjen gi oss et førsteinntrykk av habitus i forhold til utøvelse av ledelse i grunnskolen. Dette vil danne grunnlag for en teoretisk behandling av ledelse som fenomen i skolen, og for å stille nye forskningsspørsmål i lys av aktuelle teoretiske bidrag om forståelsen av ledelsens betydning for resultatopptakelsen i skolen.

Rektor i skole A har lang erfaring som lærer og skoleleder i grunnskolen. Rektor beskriver sine synspunkt som utviklet av erfaring, snarere enn av teori. Han har sin erfaring fra forskjellige kommuner og skoler. Respondenten uttrykte følgende grunnsyn: ” *Lederen er avgjørende for å skape en god skole! Rektor er leder i kraft av sin person.* ” Utsagnene uttrykker en stor tro på den formelle lederens personlige egenskaper som en grunnleggende forutsetning for gode resultater. Han understreker at det ”koster stort engasjement” å lede en skole framover i stadig utvikling.

Samtidig uttrykker respondente at ” *personalet er min viktigste ressurs og forutsetninger. Disse gjør jeg alt for å ta vare på!* ” Han uttrykker at leder har ansvar for å vise vei, men at han trenger aktive personer med seg i ledelsesutøvelsen. Dette beskriver han som at ” *personalet er kraften i organisasjonen.* ”

På skole A har rektor opprettet en såkalt ”plangruppe” som leder skolen, og han har overført store deler av sin myndighet til plangruppen. Plangruppen består av rektor, inspektør, to foreldre (FAU), to lærere (teamledere) og to elevrepresentanter (elevrådet). Bakgrunnen for plangruppen er visjonen om en ”Vi-skole”, og respondente mener at bare gjennom reell rett til medbestemmesle kan alle interessentene til en skole klare å oppfylle visjonen om en ”Vi-skole”.

Intervjuet med denne rektoren viser klart at han oppfatter god ledelse som en kombinasjon av en karismatisk lederskikkelse i et samspill med engasjerte medledere innenfor og utenfor den konstituerte organisasjonen.

Rektor ved skole B er yngre, men har både erfaring som lærer og skoleleder. Han har komplettert sin lærerutdanning med nyere lederutdanning, og dette merkes i hvordan

han vurderer rektors rolle. Også han vektlegger at lederens personlige egenskaper er viktige, men understreker at ledelse kan læres og utvikles. Det kommer klart fram at han vektlegger å få personalet med seg gjennom ”at lederen ser den enkelte i personalet, besitter evne til menneskekunnskap, og samtidig kan lede med en klar hånd mot et klart mål.” Her ser vi en kombinasjon av tydelig lederskap og evne til å lede gjennom demokratiske prosesser med det mål å få personalet til å dra i samme retning. Respondenten vektlegger hvilke prosesser personalet har gjennomgått sammen, for å sette opp en visjon for skolen og en pedagogisk plattform. Ut fra dokumenter og samtale kan vi se at ledelsesprosessene har gått ned og utover i organisasjonen. Også på denne skolen snakker de om en ”Vi skole”. Aktivt formulert gjennom slagordet: ”Me kan, me vil, me får det til!”

For å få dette til å fungere i praksis kreves det en god ledelse. Vi siterer:

”Eg må behandla medarbeidarane mine godt ! Slik at dei ønskjer å koma på jobb kvar dag med eit stort engasjement. Samtidig må eg ha ein klar tanke om kva eg vil med skulen. (Dette ”vil” kan eg ikkje tre ned over hovudet på personalet, snarare leggja ut ”agn” og la dei andre finna ut at det er dette dei også vil ! ”)

Hvordan rektor klarer å skape et ledelsesmiljø der alle drar i samme retning og arbeider for felles mål, vil vi komme tilbake til i dybdeintervjuene.

Sammenligner vi de to respondentene finner vi likheter i at de tror på en tydelig og klar leder. Respondent ved skole A vektlegger iboende personlige egenskaper sterkere enn respondent ved skole B som sier at ledelse kan læres. Begge verdsetter personalet høyt og dette etterstreber de å vise i praksis. For at hele personalet skal kjenne på ”Vi-følelsen” må dette være en pågående prosess. Begge ser dette som viktig, men respondent rektor ved skole B synes å holde denne prosessen varmere enn den eldre rektoren. Det kan være flere grunner til dette, og vi vil være forsiktige med å dra raske konklusjoner. Det kan skyldes at den yngste rektoren har kunnskap om nyere ledelsesteorier, men det kan også ha med personlighet, lederstil og alder å gjøre.

Vi kan oppsummere forundersøkelsen med å slå fast at vi har funnet frem til klare uttrykk for grunnskolens misjon og formål, og indikatorer på måloppnåelsen. Vi har funnet fram til skoler som har høyt, middels og lavt prestasjonsnivå i forhold til måleindikatorene.

I del to av forundersøkelsen ser vi at oppfatninger og praksis av ledelse kan beskrives som en prosess der flere aktører deltar aktivt. Rektor beskrives som prosessleder. Tydelige nøkkelinteressenter i grunnskolen er sentrale myndigheter, rektorene, foreldrene, personalet og elevene. Vi merker oss at de tillitsvalgte ikke er nevnt av rektorene i denne forbindelsen.

Vi vil la funn fra forundersøkelsen sammen med teoriperspektivene vi presenterer i kapittel 3, lede fram til problemstillingen og forskningsspørsmålene fra forstudien vår.

3 Skolen og nyere organisasjons- og ledelsesteori

Det empiriske materialet fra forundersøkelsen vår, peker klart mot nyere organisasjons- og ledelsesteorier om hvordan organisasjoner og ledelse kan forstås og beskrives. I det etterfølgende skal vi derfor presentere relevante teoretiske bidrag til forståelse av skolen som organisasjon, og de ledelsesprosesser og prestasjoner vi kan se konturene av i vår forundersøkelse.

Erfaringene vi har fått gjennom MPA-studiet ved HiNT, HiST, CBS og i møte med andre lands forskere og studenter, har gitt oss en forståelse av at det er store forskjeller på ledelsespraksis og forståelse av ledelsesbegrepet i Europa. Dette ble særlig fremtredende i møte med den sentraliserte organisasjonsstrukturen som preget ledelsestenkningen i England. England har vært en ”plogspiss” i reformer av offentlig sektor inspirert av ”den blå bølgen” og såkalt New Public Management – heretter benevnt som NPM. Deler av denne bølgen har også skyllet inn over Norge. Fra denne engelske konteksten har vi tatt særlig interesse for Dr Stephen Brookes pågående forskning på temaet *The New Public Leadership Challenge* - ”En ny offentlig ledelsesutfordring” - og New Public Leadership (NPL). Dette arbeidet representerer et kritisk, men samtidig pragmatisk oppgjør med NPM-bølgen i England. Stephen M. Brookes har arbeidet med forskningsprosjektet i flere år. Oversatt til norsk heter prosjektet ”Den nye offentlige ledelses-utfordringen”. Forskningsarbeidet er presentert på internettsidene www.publicleadership.org. Resultatet av arbeidene er også nylig publisert i en ny antologi med samme navn, redigert av Brookes og Grint. I denne studien har vi blant annet tatt utgangspunkt i teoriene som er framsatt i disse arbeidene.

I Brookes og Grints arbeider erkjennes det at de siste tyve årene med stadige reformer inspirert av ”den blå bølgen” og NPM, har sine klare begrensninger når det gjelder å løse de kompliserte oppgavene som samfunnet står overfor i framtiden. New Public Management-bølgen synes derfor å ha behov for et supplement, og derfor introduseres ”New Public Leadership - eller Ny Offentlig Ledelse (NOL) - på norsk.

Samtidig har vi funnet at det er klare fellestrekk i norsk og dansk tenkning når det gjelder ledelse. Etter å ha undersøkt dette nærmere, ser vi at dette er et tema der det pågår en god del forskning. Vi har studert forprosjektet til det nordiske nettverket ”Nordisk lys”, som ble utført av et dansk forskerteam i perioden 2006 - 2007. Forprosjektet omhandler temaet likheter og ulikheter i utøvelsen av kommunal ledelse i Norden. Resultatet av forskningen konkluderer med at det synes å være mange fellesoppfatninger av hva som kjennetegner ledelse i Norden, og kanskje særlig

Skandinavia. Man kan godt tenke seg at disse beskrivelsene også gjenspeiler hva som oppfattes som god ledelse. Det sentrale funnet i denne rapporten er medarbeidernes delaktighet i ledelsesprosessene. Dette arbeidet anser vi som en god hjelp når vi skal "oversette" Ny Offentlig Ledelse fra en engelsk til en norsk kontekst.

De kollektive prosessene som rapporten "Nordisk lys" og Brookes et.al. omtaler, er også beskrevet av Johnsen, Vanebo og Busch i "Ledelse av ledelsesprosessen" (Johnsen et.al. 1995). Dette utfyller og gir en dypere forståelse av ledelsens kollektive vesen. Vi har integret disse tre teoribidragene til et samlet analytisk grunnlag for vår undersøkelse.

Samtidig leverer Røvik (1998) sin nyinstitusjonelle teori viktig bidrag til forståelse av prosessene i bedriftskulturer som møter endringstrykk i de institusjonelle omgivelsene med å adoptere eller tilpasse organisasjonsoppskrifter i organisasjonen.

Det teoretiske grunnlaget for analysene i denne undersøkelsen blir nærmere presentert i de etterfølgende avsnittene.

3.1 Organisasjonsforståelse

I denne studien bygger vi på en organisasjonsforståelse der organisasjonen vi undersøker betraktes som et åpent system hvor flere av deltakerne i organisasjonen befinner seg utenfor det hierarki som ofte konstituerer virksomheter. I alle organisasjoner finnes det personer og organisasjoner som har interesser knyttet til virksomheten. Vi benytter gjerne det faglige begrepet "*interessenter*" om disse – og de har ofte motstridende interesser. Alle interessentene har et bidrags- og belønningsforhold til organisasjonen, og forholdet mellom organisasjonen og interessentene er regulert av formelle eller uformelle kontrakter. Interessentene utgjør således en koalisjon som en hver organisasjon er avhengig av (Busch og Vanebo 2003). Det samhandles utover det som konstituerer organisasjonen, og interessentene befinner seg både innenfor og utenfor organisasjonen.

I våre case, som er skolene, er følgende interessenter i framgrunnen: sentrale og lokale politikere, administrativ toppledelse, rektorer, lærere, elever og foreldre. I visse situasjoner – som ved skolenedleggelse – kommer også andre interessenter i forgrunnen. Da er det beboere i nærmiljøet til skolen som gjør seg sterkt gjeldende. Skolen betraktes av disse interessentene som en viktig institusjon for et godt nærmiljø. Interessentene har altså ulike bidrags – belønningsforhold til organisasjonen. Det er sannsynlig at det oppstår konflikter mellom disse interessentene, og at det benyttes ulike former for makt for å vinne kampen om best mulig belønning. Styrkeforholdet i

koalisjonen forandrer seg, og sammensetningen endres. Disse kontraktsforholdene er dermed dynamiske, og bidrags- og belønningsbalansen må stadig justeres.

En organisasjon kan etter vår organisasjonsforståelse ikke utelukkende orientere seg mot de interne interessentene, men må også forholde seg til de kreftene som ligger hos interessenter i omgivelsene. Blant disse kreftene i omgivelsene som ofte utgjør en sterk kraft, eller motkraft, finner vi også fenomenet ”institusjoner”. Begrepet institusjoner beskriver gjerne sosiale regler som regulerer sosial adferd blant individene i et nærmere avgrenset sosialt system, gjerne benevnt som ”institusjonelle omgivelser” (Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2007).

Institusjoner kan framstå i ulike former. Institusjonell teori, som bygger på Richard Scott sin systematisering av teoretiske bidrag fra ulike forskere, peker på at institusjoner kan framstå i regulative, normative og kognitive former (Scott 2007). Disse tre formene er gjerne kalt for de tre institusjonelle pilarene. Både den normative og den kognitive formen er særlig interessant i våre case.

Normative institusjoner bygger på en logikk der adferdsforventningene dominerer. En oppfører seg gjerne slik det blir forventet i den aktuelle kulturen. Blir verdiene truet, skaper dette sterke motreaksjoner.

Den kognitive formen for institusjoner, som nyinstitusjonell teori bygger på, er kjennetegnet ved at det har dannet seg mentale bilder av hva som er rett – særlige strukturer blir tatt for gitt som den rette måten å gjøre tingene på.

3.2 Definisjoner

Governance

I denne studien har vi valgt å oversette begrepet governance med *samstyring*, og bygger dette på artikkelen ”Governance på norsk” i Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift 1–2, 2008, Årgang 24, ISSN 0801-1745

I den forståelsen av governance som ligger i begrepet samstyring inngår det tre vesentlige momenter.

For det første skilles det i governance-litteraturen ofte mellom marked, hierarki og nettverk (Stoker 1999). Nettverk henger nøye sammen med governance. I markedet er det en viktig forutsetning at det er uavhengighet mellom aktørene. I et hierarki er det avhengighet mellom aktørene i form av et over-underordningsforhold, mens det er *gjensidig avhengighet* som kjennetegner nettverk og dermed samstyring. Samstyring

innebærer en relativt stabil horisontal struktur hvor ingen enkelt aktør/ interessent vil ha tilstrekkelig kunnskap eller kapasitet til å dominere alene. (Rhodes 1997:53).

For det andre vil gjensidig avhengighet mellom interessentene i et nettverknett måtte medføre at felles beslutninger fremkommer ved *diskurs eller forhandlinger*, eller begge deler. Ved samstyring er det derfor andre styringsvirkemidler enn de som er basert på tradisjonell hierarkisk autoritet og makt som tas i bruk.

For det tredje, innebærer definisjonen samtidig at det offentlige er involvert i å koordinere interessenter og ressurser og gi disse «felles retning og mening». Det forutsettes altså at offentlige myndigheter har styringsambisjoner. Det er altså snakk om en *planlagt og målorientert* aktivitet.

Ved samstyring samhandles det altså utover det som konstituerer den enkelte organisasjon. Dette samsvarer med vår organisasjonsforståelse hvor interessentene/ aktørene i organisasjonen befinner seg både innenfor og utenfor den hierarkiske organisasjonen. Ved innføringen av begrepene samstyring og nettverk understrekes en gjensidig avhengighet i form av at alle involverte er avhengige av de øvrige interessentenes velvilje for og interesse i at samarbeidet skal fortsette. Samstyring forutsetter dermed et riktig avstemt bidrags- og belønningsbalanse mellom interessentene.

3.3 Offentlig ledelse etter "den blå bølgen"

3.3.1 Utfordringen

De siste tretti årene har den såkalte "blå bølgen" dominert ledelsestekningen i offentlig sektor. Med en grunntanke om at privat sektor yter mer og har bedre ledelse enn offentlig sektor, har ledelsesprinsipper fra privat sektor i stadig større grad blitt implementert i offentlig sektor. Privatisering, desentralisering, kvasimarkeder, total kvalitetsledelse, resultatledelse, målstyring, balansert målstyring, bestiller – utførermodeller, kontrakter, og kontroll har blitt brukt for å bedre effektiviteten og måloppnåelsen. Vi snakker om forskjellige organisasjons- og ledelsesoppskrifter kjent som "New Public Management" - NPM. Nå er den delen av disse prinsippene som har vist seg å være nyttige og levedyktige, implementert i offentlig sektor. Utfordringene for lederne i offentlig sektor har likevel ikke blitt mindre. Stadige forandringer i omgivelsene, store forventninger fra innbyggerne og tilsynelatende uløselige problemer, setter store krav til hvordan ledelsesutfordringene i offentlig sektor løses.

Fra skolen kjenner vi til stadig nye læreplaner som L-97, kunnskapsløftet (K06) og kvalitetsreformen. Det erkjennes ut fra dette at det er nødvendig å satse på ledelsesutvikling og utvikling av arbeidskraftressursene, og at dette er nøye forbundet med resultater. En ekstra utfordring er at de forskjellige reformprogrammene ofte er implementert i ”siloeer” – de er fragmenterte. Dette har vært til hinder for å klare å se utfordringene i en større sammenheng.

Etter hvert har det oppstått en erkjennelse av NPM ikke har løst alle de ledelsesutfordringer som offentlige ledere står overfor i dag. Forskere har derfor startet en prosess med å lete etter nye svar på hvordan ledelse bør forstås og utøves for å lykkes i å vinne over de utfordringene man står overfor i fremtiden.

3.3.2 New Public Management vs Ny Offentlig Ledelse

Når det snakkes om ledelse, er det viktig å skille mellom ”management” og ”leadership”. De nordiske språk mangler presise uttrykk for disse to ulike ledelsesformene. Derfor benyttes ofte de engelske betegnelsene. Management rommer de klassiske ledelsesdisipliner som planlegging, styring, beslutningstaking, koordinering, oppfølging, kontroll m.m. Disse aktivitetene har et administrativt og økonomisk preg og kan tillæres. På denne måten blir lederen i stand til å overskue og lede kompliserte aktiviteter. Leadership refererer tradisjonelt til personlige lederegenskaper, verdier, grunnholdninger, normer, etikk m.m. Ofte settes ordet management sammen med evnen til å gjøre ting riktig eller korrekt, mens leadership i høyere grad er å gjøre de riktige tingene (Nordisk lys artikkel - s. 8). Begrepet New Public Management handler derfor om planlegging, styring, beslutningstaking, koordinering, oppfølging, kontroll m.m.

Det er identifisert fire faser i utviklingen av NPM. (Ferlie et.al 1996). Den tidligste fasen, den såkalte *effektivitetsmodellen*, forsøkte å gjøre offentlig sektor mer lik på private foretak, styrt av en rendyrket effektivitetsoppfatning. Ideologien i den første fasen var den politiske Thatcher-økonomien sitt syn på offentlig sektor som underpresterende. Oppsetting av mål, å måle resultater og å sette i gang en ansvarliggjøringsprosess ble introdusert. Senere endret fokuset seg til *nedbygging og desentralisering*. Dette skulle føre til korte beslutningsveier, bedre fleksibilitet, og modellen introduserte desentralisert strategisk og økonomisk ansvar. Det ble samtidig anvist en deling mellom en liten strategisk kjerne, og en stor operativ periferi. Denne retningen ble mer dominerende enn den første, og fremhevet strategiske allianser og nettverksbygging. Deretter fulgte den tredje modellen – den *”fremragende organisasjonen”* som vektla verdier, ledelsesstiler, menneskelige relasjoner og den dobbelte ledelsestilnærmingen nedenfra og opp og ovenfra og ned, og fokuserte på

begrepet ”lærende organisasjoner”. Kritikerne antok likevel at de karismatiske lederegenskapene ville bli foretrukket, noe som ville stå i motsetning til nedenfra og opp fokuset.

Den fjerde og siste modellen – *orienteringen mot offentlige tjenester* – forsøkte å revitalisere offentlig sektor ved å skissere et særskilt offentlig oppdrag som fokuserte på tjenester og som trykket lokale brukere og borgere til sitt hjerte (*brukerfokuset*). Med dette kom brukerundersøkelser og balansert målstyring.

NPM er styringsfokusert, og forutsetter en hierarkisk styringsstruktur. Dette fungerer godt når oppgavene/ utfordringene har kjente løsninger og kan bygge på tidligere erfaring eller standardprosedyrer. Dette har imidlertid sine begrensninger når man står overfor utfordringer som det pr dags dato ikke finnes kjente løsninger på.

Grint (Brookes et.al 2010: 169) utdyper dette, og hevder at ledere må respondere på oppgaven og tilpasse lederstilen alt etter om utfordringen er håndterlig, uhåndterlig eller kritisk. Lederstilen kan da være henholdsvis administrasjon/ styring (management), ledelse (leadership) eller krisehåndtering. Administrasjon/ styring (management) og raske beslutninger (krisehåndtering) er egnet når løsningene og virkningene er rimelig kjent. NPM fungerer altså godt i denne konteksten.

Ved uhåndterlige problemer, eksempelvis global oppvarming, fenomenet kriminalitet, fattigdom, mobbing, skoletapere m.v, kommer tradisjonell styring (management) til kort. I dette perspektivet mangler de ”elegante” løsningene som administratorene måtte ha i verktøykassen. Her er man over i de ”famlede løsnings vei”. Her må lederne erkjenne at de ikke besitter svarene alene. Da involverer lederen seg i nettverk, etterspør oppfinnerne/ de kreative (bricolørene), involverer samfunnet, f. eks. natteravnene, leksehjelpsløsninger o.s.v. Da befinner lederen seg utenfor hierarkiet i egen organisasjon. I dette perspektivet synes et ledelsessyn som fremhever medledelse og ledelsens kollektive natur å gi mening. Da lanseres Ny Offentlig Ledelse som en mulig vei til å komme videre fra NPM og de begrensinger sistnevnte styringsstruktur representerer.

3.3.3 Ledelse i en reformtid

Ledelse er et tema som det er knyttet et uttal av teoretiske modeller til. Historisk har oppfatningen av lederrollen utviklet seg fra utelukkende å basere seg på makt, autoritet og formelle makthierarki med ”sjefer” og ”underordnede” som begreper, til nyere teorier og begreper om medarbeidere og medledelse. Kunnskapssamfunnet med fagprofesjonenes sterke stilling i organisasjonene, har medført at medledelsesteoriene

har dukket opp og utviklet seg. De etterfølgende teoribidrag befinner seg i denne skoleretningen.

Ingen har så langt kunnet måle ledelse. Like fullt finnes et utall definisjoner - noen hevder like mange definisjoner som personer som har forsøkt å definere begrepet.

Det å "lede" kommer av det gammeltyske uttrykket "lidan" = å gå. Dette har blitt til "å gå foran". Noen går foran. Noen går da nødvendigvis etter. I denne betydningen handler altså ledelse om å lede vei for andre – det anvises en kollektiv retning. Dette indikerer at ledelse har en kollektiv natur.

Brookes (2010) ser ikke på ledelse som nedarvede egenskaper hos individet. Han ser heller ikke på ledelse som et sett av adferdsmønstre. Å kunne trekke opp en kollektiv retning er derimot avgjørende i offentlig ledelse. Dette gjelder like mye for politiske ledere som for de tjenestemennene som sitter nærmest sluttbrukerne. Det krever en ledelsestype basert på samarbeid, og hvor det anerkjennes at det ikke bare er noen få som leder, men mange.

Brookes hevder at det er nødvendig å tenke annerledes om ledelse i et samfunn som stadig blir mer sammensatt og innviklet, og hvor det stadig foregår reformer. Tidligere fokuserte ledelsesteorien på medfødte egenskaper hos ledere, tillært adferd, og de situasjonene der ledelse utøves. Ledelse ble ansett som spesifikke roller eller funksjoner. Denne tilnærmingen kan fortsatt ha sin plass, men det er nå behov for å undersøke hvordan ledelse arter seg innenfor den dynamikken som ligger i nettverk og samstyring (governance). Kan offentlig ledelse i en slik kontekst være en bedre måte å tenke ledelse på? spør Brookes.

Tilsvarende tanker finner vi i forskningsrapporten "Nordisk lys", som analyserer nordisk ledelse. Nordisk ledelse har blitt definert som de fellestrekk på tvers av nasjonale grenser i Norden som kjennetegner ledelse. Det erkjennes at det er en del fellestrekk ved ledelsesforståelse og krav til ledere innenfor den nordiske kulturkonteksten. Medledelse er et sentralt funn i Nordisk Lys - undersøkelsen. I rapporten framheves to grunnleggende aspekter i begrepet ledelse. For det første sees ledelse ikke kun som enkeltpersoners personlighet, stil eller atferd, men som integrerende prosesser i organisasjonen. For det annet slås det fast at nordisk ledelse kjennetegnes ved at medarbeiderne i høy grad er delaktig i ledelsesprosesser.

Det legges til grunn for Nordisk Lys-studien at ledelse ikke bare er det utnevnte ledere gjør, sier, tenker eller mener. "Ledelse er påvirknings- og innflytelsesprosesser mellom mennesker som godt kan være, men ikke behøver å være ledere", skriver forfatterne av studien. Westenholz (2005)

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv utøves ledelse i et samspill mellom mennesker, og er situasjonsspesifikk. Forståelsen av ledelse som både situasjonsspesifikk og prosessuell, kan defineres som en sosial praksis. Westenholz (2005) hevder at ledelse kan bestå både av ledere som enkeltpersoner og ledere som team, direksjoner m.m. Han definerer ledelse som et relasjonsfenomen. Denne sosiale praksisen finner sted innenfor et system (f. eks. en organisasjon) og bidrar til å skape mening i både de handlinger som foregår innenfor systemet, og de grenser som systemet har i forhold til omgivelsene. Den nevnte sosiale praksisen involverer dermed en stor personkrets; den går utover kretsen av formelle ledere og oppløser i realiteten skillet mellom lederne og de som ledes (Nordisk lys artikkel - s. 8). Dermed går ledelsesbegrepet på tvers av tradisjonell hierarkisk ledelse uavhengig av formelle ledelsesposisjoner.

Erik Johnsen et al. sin teori om ledelse omtaler ledelse som et *målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill* mellom individer, grupper og i organisasjonen som helhet. (Johnsen et. al 1995). *Ledelse* er i denne forståelsesrammen å forhandle med interne og eksterne interessenter om strømmen av bidrag og belønninger. Dette krever ledelsesadferd både av formelle og uformelle ledere, og ledelse er betraktet som en kollektiv adferdsprosess – benevnt som *ledelsesprosessen*.

Fellesnevneren for de foran nevnte ledelsesoppfattninger er ledelsens kollektive natur. Hovedanliggendet til Brooks er da at han mener det finnes en vei gjennom kompleksiteten i offentlig ledelse ved å skape en prosess grunnlagt på ”kollektiv ledelse”. Han introduserer derfor ideen om en kollektiv ledelse hvor ledere på tvers av organisasjoner, og på alle nivå i disse, både deler og fordeler lederansvar. Brookes mener at det er behov for å kombinere tilnærminger i tidligere ledelsesteorier med samstyring (governance) og virkningsfokus, innenfor en ledelsesstil beskrevet som kollektiv. Kollektiv ledelse bygger på samarbeid på tvers av ulike konstituerte organisasjoner, og hvor aktørene har en felles visjon om ønskede virkninger av innsatsen. Samtidig fordeles ansvar internt i de enkelte organisasjonene, og det oppmuntres til samarbeid blant kolleger innenfor hver enkelt organisasjon, og gjerne også mellom tilsvarende team på tvers av de samme organisasjonene.

3.3.4 Ny Offentlig Ledelse som kollektiv ledelse

Kollektiv ledelse er kollaborativ ledelse. Uttrykket ”*kollaborativ*” kommer fra latin og består av *com* (med) og *labore* (å arbeide), altså å *medarbeide* – eller i dag - *samarbeide*. Begrepet er derfor anvendelig til å beskrive delt ledelse mellom offentlige og private organisasjoner som har felles formål og visjon. Kollektiv ledelse er også kollegial ledelse. Begrepet *kollegial*, kommer fra *kollega* som er sammensatt av de

latinske uttrykkene *con* (sammen) og *leg* (lov). Den opprinnelige betydningen kan beskrives som en referanse til mennesker som er likt bemyndigede medlemmer av samme fellesskap og som arbeider innenfor samme sett av regler. I dag benyttes gjerne betegnelsen ”sideordnede” om denne posisjonen.

Styrken ved kollektiv ledelse er at summen av kunnskap og ferdigheter hos deltakerne - den såkalte ”kollektive intelligens” - kan aktiveres i en slik modell. Ved å trekke i de riktige trådene, kan denne intelligensen benyttes til å utvikle stadig bedre løsninger på innviklede og sammensatte utfordringer for samfunnet.

3.3.5 Ny Offentlig Ledelse som transformerende ledelse

Den kollektive tilnærmingen fremhever særlig det grunnleggende prinsippet om ”transformerende ledelse”. I transformerende ledelse omdannes formål og visjoner til resultater. Denne transformasjonen bygger på en klart uttrykt tro og fokus på en felles visjon, som utgjør en sterk drivkraft i transformasjonsprosessen. I en kontekst der løsningene på utfordringene ligger i samstyring utover den enkelte organisasjon, må det bygges en felles plattform for interessentene/ partnerne i den enkelte organisasjonsenhet. Brookes har da lansert de fire P’er som den felles plattformen for transformasjonsprosessene. Disse fire P’ene står for forbokstavene i de engelske begrepene Public value (samfunnsverdi), Purpose (formål), Process, og Praxis. Samstyring og strategisk ledelse vil være avgjørende for evnen til å skape og oppfylle denne felles plattformen.

3.3.5.1 Public value – samfunnsverdier og tillit

Begrepet ”samfunnsverdi” er sentralt i utviklingen av en Ny Offentlig Ledelse. Samfunnsverdi som konsept ble først forbundet med Mark Moore (1995). Begrepet tilsvarer aksjonærenes forventning om ”utbytte” av sine investeringer i private foretak. Samfunnsverdi er da et uttrykk for forventet velferdsmessig ”utbytte” for borgerne og samfunnet som ”eiere” av offentlig sektor. Dette benevnes gjerne som forventning om ”sosial kapital”. Dette krever identifikasjon av sosiale samfunns mål som blir levert på en slik måte at det sikrer tillit og legitimitet, og det må sikres at offentlige organisasjoner har den kapasitet og kapabilitet som skal til for å oppnå disse erklærte målene. Det dreier seg gjerne om *samfunnsverdi* i form av varig sosial, miljømessig og økonomisk velferd for borgerne innenfor en kompleks kontekst som er i stadig endring. Med utgangspunkt i rammebetingelsene fra politikerne og i samfunnet ellers, er det da viktig med en riktig allokering mellom forskjellige sosiale mål som borgerne representerer. I vår forundersøkelse fant vi at forventet utbytte – samfunnsverdien - av skoledriften er at alle elever ved skolen går ut av skolen med best mulig faglig og sosial styrke.

Det synes å være enighet blant offentlige ledere om at alle offentlige ledere har behov for å involvere seg i og forstå, skape og utvise samfunnsverdier. Som en kontrast til dette fungerer tradisjonell offentlig administrasjon godt i stabile miljøer hvor hovedmålet er å levere offentlige tjenester som ofte blir målt i ulike former for kvantitet – uten nødvendigvis å reflektere over samfunnsverdien av tjenestene. NPM fungerer godt i konkurranseutsatte miljøer når hovedmålet er å skape valgmuligheter. NOL fungerer derimot best i et miljø med samstyring og nettverk hvor hovedmålet er å skape samfunnsverdier.

Tillit og legitimitet hos borgerne sikres ved samsvar mellom forventningene som skapes av ulike former for tjenesteerklæringer, og i hvilken grad organisatorisk kapabilitet svarer til erklærte formål og målsetninger. Brookes hevder at tillit og legitimitet er viktige komponenter i å utvikle samfunnsverdier. Viss vi antar at det å skape og utvise samfunnsverdier er nøkkelvirkninger av effektiv offentlig lederskap, så må derfor utvikling av tillit og legitimitet til offentlige ledere representere en av nøkkelfaktorene i en ny ramme for offentlig ledelse. Viktigheten av tillit når man involverer seg med interessentene må ikke undervurderes. Som Stoker argumenterer: ” å innpode verdier i den aktuelle politiske og sosiale interaksjonen mellom borgere, brukere og interessenter, som handler som autorisasjonsgivere i forhold til en organisasjons finanser, mål og resultatmål, er veien til å forme og legitimere tjenesteytelser og forbedret tillit.” Stoker (1999)

Smeltzer (1997) undersøkte tillitens betydning og opprinnelse i relasjoner mellom kjøper og leverandør. I tillegg til å akseptere risiko og overgi ansvar til hverandre, hevdet Smeltzer at hvor langt kjøpere og selgere gikk i å bestemme tillitsnivået, var avhengig av forutgående utvist tillit gjennom tillitsstyrkende adferd som kunne danne grunnlaget for forskjellige variasjoner av tillit, og omvendt, tillitsnedbrytende adferd. Eksemplene inkluderer konsistens, oppfølging, ideutveksling, lytting, gjensidig respekt og ærlighet. Tillitsnedbrytende adferd vil være det motsatte, og klart nedbrytende adferd vil være uærlighet, manglende interesse, dårlig holdning eller arroganse.

3.3.5.2 Purpose - formål

Begrepet purpose – *formål* - handler om å skissere tydelig opp hva offentlige ledere forsøker å oppnå. Dette kalles av mange for politisk ledelse, og handler om å skaffe og utøve makt (eller handlingsrom), skape motivasjon og tildele ressurser for å kunne omsette strategier til handling (Busch et.al 2007). Dette gjøres blant annet ved å erklære klart hvilke intensjoner og målsetninger man har. Det tas hensyn til de dominerende rammebetingelsene som foreligger i form av politiske, sosiale, økonomiske,

teknologiske, miljømessige og lovmessige drivkrefter og hindringer. Gjennom et erklært felles formål skapes også en diskurs om begrunnelsene for disse intensjonene og målsetningene, og hvilke virkninger man søker å oppnå. Etter hvert skapes et klima der det fokuseres på det å skape det som samfunnet verdsetter - samfunnsverdier. Formål vil i denne sammenhengen omfatte behovet for aktiv deltakelse både fra interne og eksterne interessenter, og det å utvikle en felles visjon ut fra et felles mandat basert på hvilke samfunnsmessige goder man ønsker å oppnå – eller hvilke skadevirkninger man ønsker å fjerne eller minimalisere. En god visjon består av en beskrivelse av en idealtilstand som blir en ledestjerne for hva koalisjonen strekker seg mot. Samtidig må en god visjon inneholde en programerklæring – en forpliktelse og motivasjon for aktørene til å omsette forpliktelse til handling. Innenfor grunnopplæringen kan den samfunnsverdien man vil oppnå være å ha utviklet faglig og sosialt sterke elver, og samtidig unngå at noen blir skoletapere. En god skole er samtidig regnet som en viktig faktor i utvikling av gode lokalsamfunn. De sterke reaksjonene som oftest utløses i forbindelse med skolenedleggelse viser tydelig denne faktorens betydning. En god visjon i denne konteksten bør altså beskrive en framtidig idealtilstand som gjenspeiler forventet samfunnsverdi av skolens ”produksjon”, og samtidig inneholde en tydelig programerklæring som aktørene forplikter seg til i dag.

3.3.5.3 Process - ledelsesprosessen

Prosessen er summen og rekkefølgen av den nødvendige lederadferd i hver organisasjon som skal til for å omdanne felles formål til handling. I tillegg vil prosessen handle om å koordinere denne lederadferden. Erik Johnsen et.al. (1995) har beskrevet disse nødvendige prosessene nærmere – dette benevnes som ”ledelsesprosessen”. Innenfor ledelse forstått som målformulerende, problemløsende og språkskapende adferd, er det den problemløsende lederadferden som har særlig interesse når formål og visjoner skal omsettes i praksis.

Problemløsningsadferd må i følge Johnsen et. al skapes gjennom ulike typer kreative prosesser. Problemløsningsmetoden *analyse/syntese* er instrumentelt rasjonelle tenkeprosesser der problemer løses ved at aktøren finner fram til det mest tilfredsstillende alternativ. Her designes gjerne rasjonelle systemer. Det kan for eksempel være skolens vaktmester som med sin kunnskap har tenkt ut et forbedringsforslag til organisasjonens HMS-system. Det kan også være rektor som velger å organisere deler av undervisningen for noen elever i mer praktisk rettede grupper fordi han mener dette gir best læringsutbytte for elevene. Videre har vi problemløsning gjennom *samarbeids- og /interaksjonsprosesser* der oppgaven løses gjennom samarbeid eller interaksjon med andre. Dette handler om kunnskapsdeling. Vi kan i skolesammenheng tenke oss at erfarne lærere veileder yngre lærere, eller yngre

lærere som bidrar med nye undervisningsmetoder, nye tenkemåter eller nytt språk. Endelig har vi problemløsning gjennom *søke/lære-prosesser* hvor problemet løses ved å prøve seg fram. Her må rommet for entreprenørskap og innovasjon skapes. Verdier som modighet og prøve- og feilingskultur må skapes.

I skolekonteksten betyr "eksistensgrunnlag" at skolen oppnår nødvendig tillit og legitimitet hos skoleeier og andre interessenter, f.eks foreldrene. Dette ser vi har fått høy aktualitet i forbindelse med mange skolesammenslåinger, og tilhørende skolenedleggelser. Tillit og legitimitet er som nevnt et viktig element i det å skape samfunnsverdier. En god skole kan bidra til å skape et godt nærmiljø.

Å fylle alle lederroller kan selvfølgelig ikke de formelle lederne klare alene. Derfor er det viktig at alle medarbeiderne er involvert i ledelsesadferd. Det handler derfor ikke bare om "de som har lederansvar", men teorien henveder seg til alle ansatte, tillitsvalgte og andre som er opptatt av den aktuelle organisasjonen / bedriften. Dette er en ny måte å tenke omkring ledelse på. Lederrollene varierer med nivå, rammevilkår, ansvarstyper, kompetansekrav og handlingsrom.

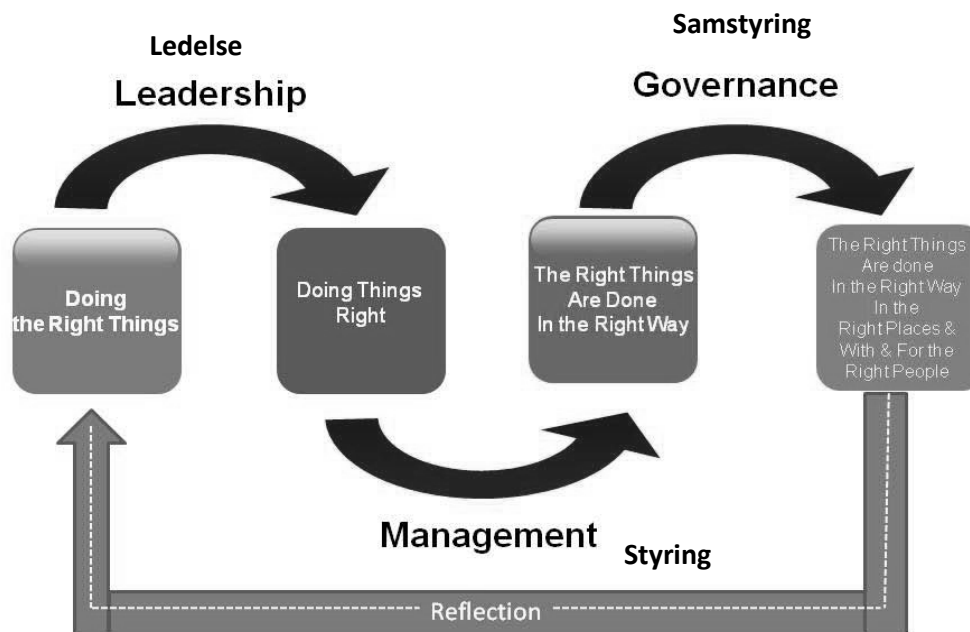
3.3.5.4 Praxis - lederroller

Praksisen innenfor rammen av offentlig ledelse representerer den faktiske praksis og ledelsestiler som utøves på alle ledd i koalisjonen. Praksisen utvikles som et resultat av ledelsesprosessene, og understøtter et erklært felles formål og målsetningene for koalisjonen. God praksis utøves når den er anerkjent som vanlig praksis etter løpende lærings- og kunnskapsutveksling i koalisjonen. Læring og kunnskapsutveksling krever kollektiv lederadferd. Det vil derfor være rom for, og viktig, å utvikle en personlig lederstil innenfor denne rammen. Det krever utvikling av et tillitsfullt klima, med blant annet rom for konstruktiv kritikk. Det er også viktig å forstå og akseptere både egen rolle, og andres roller. I en skolekontekst handler da dette om å lete etter de gode eksemplene for ledelsespraksis i skolen. De vil være særlig interessant å hente ut læring om ledelsespraksis i skoler som har levert gode resultater i forhold til samfunnets forventninger.

3.3.6 Ny Offentlig Ledelse - oppsummering

"Ny Offentlig Ledelse" egner seg der et problem ikke lar seg løse av en eller få personer, men av mange. I "Ny Offentlig Ledelse" kombineres Leadership (ledelse) med det levedyktige fra NPM (styring/ administrasjon) og med Governance (samstyring). NOL kan da beskrives som en prosess i en sløyfe hvor ledelse ("leadership") sørger for å gjøre de riktige tingene (strategivalg). Styring/

administrasjon ("management") setter dette i system så de riktige tingene gjøres riktig (effektivt). Gjennom samstyring (governance) gjøres de riktige tingene på riktig måte, på de riktige stedene, og med og for de riktige menneskene (rette aktører). Refleksjoner over erfaringene deles ("lærende organisasjon"), og læringen fører til at sløyfen starter på nytt med ny (kumulativ) kunnskap. Dette er "den virtuose sirkel" for kollektiv ledelse. Slik kan i utgangspunktet uløselige problemer håndteres på en stadig bedre måte og etter hvert kan det utvikle seg løsninger på problemet. Dette er vist på figur 4 under.



Figur 3 - "Den virtuose sirkel" for kollektiv ledelse (Brookes 2009)

3.3.7 Ny Offentlig Ledelse - evalueringskriterier

En Ny Offentlig Ledelse forutsetter en vektlegging på å skape samfunnsverdier og et tillitsklima. Virkningene av NOL må derfor ha kvalitativt andre evalueringskriterier enn den tradisjonelle NPM - tilnærmingen med kvantitative måltall og mål. Einstein snakket om "å telle det som teller" i stedet for "å telle det som kan telles". Effektiviteten i ny offentlig ledelse må evalueres i forhold til omforente standarder for samfunnsverdiene – og må utvikles i et sektoroverskridende samspill mellom offentlige instanser og samfunnet, hevder Brookes. Kombineres kollaborativ og kollegial ledelse med ledelsesperspektivet "en lærende organisasjon" (ledelsesadferd ovenfra og ned og nedenfra og opp), får vi det Brookes benevner som "360 graders ledelse", jfr. fig 3 nedenfor. Figuren nedenfor illustrerer grunnideen med ledelse oppover, nedover og til siden, med syv nøkkelegenskaper som forteller i hvilken grad en organisasjon utøver Ny

Offentlig Ledelse – forbokstavene danner da den felles evalueringsplattformen for delt og distribuert ledelse - COMPASS (kompass). Kompass anviser som kjent kurs alt etter posisjon, og i forhold til faste punkter.

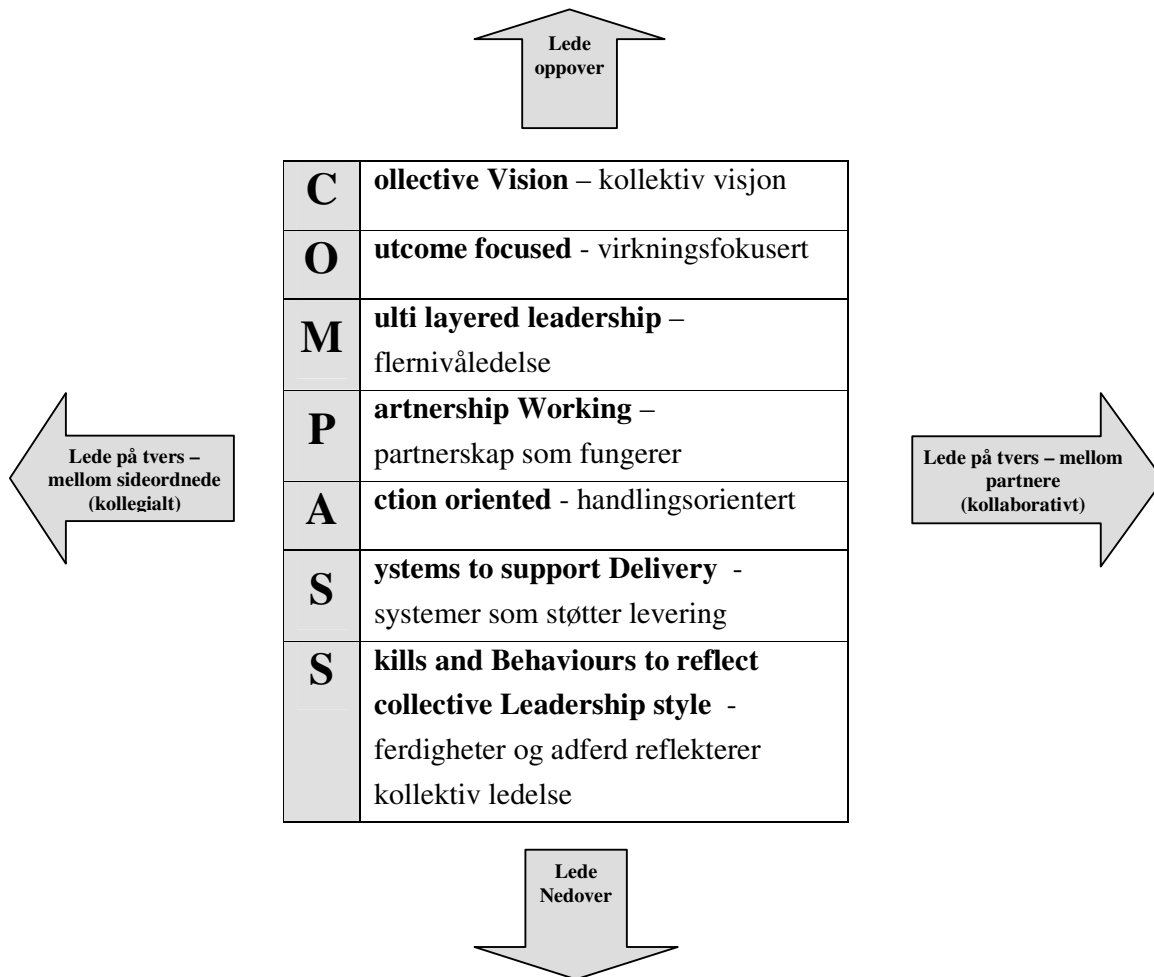


Fig 4 - 360 graders kompassledelse – ledelse i alle retninger (Brookes 2009)

Brookes synes å legge et positivistisk syn til grunn, og mener det er mulig å bygge kumulative funn på empiriske undersøkelser. Han henviser til Tilleys artikkel i antologien ”New Public Leadership Challenge” (Brookes et.al. 2010) som hevder det kan identifiseres kvalifiserte funn ved å stille spørsmålet ”hvilken lederstil fungerer, for hvem, under hvilke omstendigheter, og hvorfor?” I stedet for å evaluere den spesifikke kvantitative virkningen som ledelsesaktivitetene har som intensjon å oppnå, konsentrerer han seg mer om å indentifisere og deretter teste ut teoriene som er i bruk av politikkmakere og ledere (på ulike nivå) og som ligger under disse aktivitetene – og ut fra dette bygge kumulative funn.

På bakgrunn av dette foreslår Brookes å benytte kriteriene for 360 graders kompassledelse som evalueringsverktøy. Organisasjonene vurderes da i forhold til hver enkelt faktor i de syv faktorene som danner uttrykket ”COMPASS”.

3.3.8 Implikasjoner for ledelse i skolen

Å levere samfunnsverdien faglig og sosialt sterke barn ved fullført grunnskole er en formidabel oppgave – særlig hvis ”ingen skal stå igjen”. Winston Churchill skal ha uttalt at det er lettere å lede et land enn å oppdra et barn. I et afrikansk ordtak er det også sagt at det skal en hel landsby til for å oppdra et barn. I dette perspektivet står skoleeier overfor et tilsynelatende uløselig problem. Da forekommer problemløsningsmetoden å være de ”famlede løsnings veg” gjennom kollektiv ledelse, slik dette er beskrevet foran. Skolens kapabilitet til å møte dagens utfordringer kan derfor analyseres, og evalueres, i lys av de syv elementene i 360 graders kompassledelse.

3.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I forundersøkelsen i denne oppgaven har vi funnet fram til skoler som leverer gode resultater i forhold til sentralt fastsatte kriterier. Vi har også funnet fram til en skole som har betydelig svakere resultater i forhold til kriteriene. Vi vil undersøke hvordan ledelse utøves i disse skolene, og deretter sammenligne resultatene fra de ulike skolene. Likheter og ulikheter kan bidra til å belyse hva som gjør at noen skoler scorer gjennomgående bedre enn andre skoler.

Vi har valgt teori som beskriver gode ledelsesprosesser. Teorien legger til grunn at den ledelsespraksis og de ledelsesprosesser som beskrives er nødvendige faktorer i en organisasjon for å kunne lykkes. Premissene for å lykkes som offentlig organisasjon vil etter dette avhenge av en organisasjons evne til å produsere samfunnsverdier, et bevisstgjort oppdrag/ formål, hensiktsmessige ledelsesprosesser, og ledelsespraksis som understøtter produksjonen av samfunnsverdier. Vårt utgangspunkt er derfor at god ledelsespraksis er en nødvendig, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig forutsetning for å kunne levere gode resultater til et samfunn i stadig endring.

Med utgangspunkt i vår forundersøkelse og vår teoretiske gjennomgang, har vi da formet følgende problemstilling:

Hva kan læres av ledelsespraksisen i grunnskoler som har levert gode resultater?

I transformasjonsprosessen omdannes interessentenes bidrag til belønninger. I følge Brookes består transformasjonsprosessen av fire viktige elementer – ”de fire P’er”. I lys

av problemstillingen og Brookes' fire P'er har vi utledet følgende forskningsspørsmål under hvert av disse elementene:

Samfunnsverdier (Public value):

Forskningsspørsmål 1:

Har skolen klare strategier for å imøtekomme de forventninger samfunnet har til skolens prestasjoner, og hvordan arbeider skolen med å skape tillit i omgivelsene når man møter lokale utfordringer og forventninger?

Formål/ visjon (Purpose):

Forskningsspørsmål 2:

Er interessentene bevisst hva som er grunnskolens oppdrag, og har skolene en forpliktende og motiverende visjon som er kjent blant alle interessentene?

Prosess og praksis (Process and Praxis):

Forskningsspørsmål 3:

I hvilken grad bidrar rektor som den formelle leder ved skolen til skape ledelsesprosesser hvor alle medarbeiderne utøver ledelsesadferd?

Forskningsspørsmål 4:

I hvilken grad er den læringsfremmende kollektive lederstilen med kollegaer som medledere framtreddende, og i hvilken grad bygges tillit internt i organisasjonen?

Forskningsspørsmål 5:

I hvilken grad finnes det samstyring og strategiske partnerskap ut over skolene som organisasjon?

De funn som måtte framkomme av undersøkelsen vår vil danne grunnlaget for en analyse av de undersøkte skolene med kriteriene i 360 graders kompassledelse som evalueringsverktøy. Evalueringsskjemaet er forklart metodisk i pkt 4.6 nedenfor.

4 Metode

4.0 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Metoden vil være den måten vi samler inn data om virkeligheten på. Slik blir metoden et hjelpemiddel for å beskrive, forstå og eventuelt forklare det vi ser. Det er derimot grunnleggende uenighet omkring hva som er sannhet og virkelighet, og hvordan vi kan vite noe om denne virkeligheten. Vi beveger oss her inn på de grunnleggende begrepene *ontologi og epistemologi*. *Ontologi* handler om hvordan verden egentlig er. Innenfor

ontologien finnes det ulike filosofiske retninger. Hovedskillet går på om også sosiale systemer er underlagt lovmessigheter, eller om studiet av mennesket må ses på som unikt og at det ikke følger generelle lover. (Nyeng 2004)

Positivism er en vitenskapsteori som bygger på lovmessigheter og klare årsaks – virkningsforhold - såkalt kausalitet. Denne benyttes hovedsakelig innen naturvitenskaplig forskning. Her studerer man det objektive, bare det man kan se, høre og føle, også kalt sansedata. Noen forskere innenfor positivismen mener at en kan finne generelle lover innenfor sosiale systemer. Her er det en stor diskusjon, der majoriteten nok mener at å studere menneskelig adferd og tanke ikke følger faste lover, og haller mot et fortolkende vitenskapsteoretisk syn kalt *hermeneutikk*. Denne retningen hevder blant annet at det ikke finnes en objektiv sosial virkelighet, men at det er ulike forståelser og oppfatninger av virkeligheten. Alt må dessuten tolkes ut fra tid og kontekst. Mennesket fortolker og lager, konstruerer, sin virkelighet og herfra oppstår begrepet *konstruktivisme*. Mennesket er i forandring, tilpasser seg tid og situasjon, lærer stadig nye ting og følger ikke et fast mønster.

En hver forsker bør klargjøre hvor han står i dette spørsmålet. Ontologisk har vi i vår undersøkelse bygget på en såkalt pragmatisk tilnærming som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Jacobsen (2005: 32) viser til Karl Popper som hevder det i sosiale systemer finnes en viss kausalitet i form av sannsynlighetsovervekt. Det betyr at kausaliteten ikke er absolutt, men at vi kan observere hendelser som sannsynligvis gjentar seg under visse forhold.

Dette får betydning for hva vi ser etter i forskningen - det unike og spesielle, eller det lovmessige og generelle. Vi har da beveget oss inn på *epistemologien* - ”læren om kunnskap” – som diskuterer hvordan vi kan vite noe om virkeligheten. Det synes å være bred enighet om at fenomener i sosiale systemer ikke kan beskrives som objektive absolutte sannheter. Da vi ikke kan observere rene fakta, kan vi kun fortolke det vi ser i en subjektiv ramme.

Et naturalistisk epistemologisk syn innebærer at vi likevel kan bygge en viss kumulativ kunnskap basert på fellesoppfatninger om hva som er ”virkeligheten” og ”sant”. Deles fellesoppfatningen av mange, blir sannsynligheten for kausalitet sterkere. Det kan på grunnlag av empiriske undersøkelser bygges kunnskap om en intersubjektiv virkelighet (Jacobsen 2005: 34). I vår undersøkelse inntar vi denne posisjonen i forhold til epistemologi.

4.1 Valg av undersøkelsesdesign – En pragmatisk tilnærming

Hvilket vitenskapsteoretisk syn en har, vil påvirke hvilken metode en vil velge.

Her går hovedskillet mellom en kvantitativ eller en kvalitativ metode. Men man kan også velge en pragmatisk tilnærming, dvs, et mer både òg. La oss diskutere det litt nærmere. Tenker en at verden består av objektive, målelige og sanselige deler, vil en kvantitativ metode f. eks med spørreskjema som resulterer i svar i tall og kurver være det rette. Tenker en at virkeligheten er skapt av mennesker og påvirket gjennom tid og utvikling, vil en kvalitativ metode passe bedre. Det vil f. eks innebære observasjon av sosiale situasjoner og samarbeid, og intervju med åpne spørsmål vil fungere godt i datainnsamlingen.

Det er interessant å se at Jakobsen (2005- 41) mener at det kan være snakk om et både òg - at den kvantitative og den kvalitative metoden ikke trenger å stå i motsetning til hverandre, men i noen tilfelle utfylle hverandre. Han viser også her til Sigmund Grønmo (1996 s.75) som er av samme oppfatning og som videre sier (...) *Hvilken av tilnærmingene som er mest fruktbare i forbindelse med et konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstillingen som skal belyses.*

Vi mener det i vår undersøkelse er nødvendig å tenke et både òg i forhold metodevalg. Vi tror det kan være noen generelle ting i ledelsesprosessene som med stor sannsynlighet vil gi bestemte følger. Derfor våger vi å diagnostisere skoleorganisasjoner i forhold til det som vil være en intersubjektiv oppfatning av hva som oppleves som en tilstand av sosialt, miljømessig og økonomisk velferd – det vi har kalt produksjon av samfunnsverdier.

Vi mener også studien innbyr til en veksling av induktiv og deduktiv tilnærming.

Morten Stene (1999:34) beskriver forskning som et hjul – ”forskningshjulet” – som er en kunnskapssløyfe hvor induktive og deduktive prosesser er i en vekselvirkning.

Allerede i forundersøkelsen veksler vi mellom induktiv og deduktiv datainnsamling. Vi starter induktivt med å undersøke sekundærdata (empiri) om kriterier for hva som regnes som gode prestasjoner i grunnskolen. Vi finner fram til kriteriene som da er en slags teori om gode skolerresultater. Med utgangspunkt i kriteriene (teorien) går vi deduktivt ut og undersøker kvantitative sekundærdata (ny empiri). De kvantitative dataene bearbeides, og vi finner vi fram til skoler som har de beste resultatene. I andre delen av forundersøkelsen går vi induktivt ut og innhenter data om skolers mulige nøkkelinteressenter, og synspunkter på skoleledelse (mer empiri).

Forundersøkelsens samlede emperi bearbeides konseptuelt i lys av relevant teori, og den endelige problemformuleringen lages.

Vi har etter dette lagt til grunn en pragmatisk tilnærming til metoden i vår undersøkelse.

4.2 Problemstilling og metodevalg

Valg av problemstilling vil være avgjørende for hvilken metode vi velger i våre empiriske undersøkelser. Problemstillingen peker mot en eksplorativ (utforskende) og diagnostiserende tilnærming. Vi vil ha til hensikt å finne ut mer om temaet skoleledelse og samtidig bygge videre på tidligere forskning omkring ledelsessystemer og virkningen av disse.

Hva kan læres av ledelsespraksisen i grunnskoler som har levert gode resultater?

Empiriske undersøkelser har ikke et krav om å framskaffe banebrytende ny viten. Hvem ville da våge å forske? Er forskning ut fra dette unødvendig? Nei, for kunnskap kan alltid videreutvikles, og det som er kjent for noen, er nytt for andre. Gjennom studiet har vi fått kjennskap til et stort omfang av ledelsesteori fra forskere både nasjonalt og internasjonalt. Noe av teorien finner klangbunn i egen kunnskap og egne erfaringer, mens annet er nye tanker. Vi har valgt å bygge på nyere ledelsesteori som forutsetter at lederadferd blir utført av flere enn de som formelt har stilling eller ansvarsområde som leder.

Dette vil vi ha med oss når vi setter søkelyset på ledelsessystemet i norsk grunnskole. Det innebærer i første omgang å beskrive ledelsessystemet som fenomen i organisasjonene vi skal undersøke, hvordan det er organisert og hvordan det fungerer i noen utvalgte forskningsobjekt. Vi nevner i den sammenheng at vi er oss bevisste på at vår tilnærming innebærer en forutsetning om at ledelse er viktig for gode resultater. Det som kan bli et interessant steg videre, er derfor å se etter eventuelle fellestrekk i ledelsessystemet i de ulike forskningsobjektene som kan sannsynliggjøre bedre resultatoppgåelse. Dette tror vi vil komme på en naturlig måte, da vi alltid er i en søke- og læreinnstilling. Om vi kan komme med noen predikative utledninger – hva som vil skje ut fra gitte forhold i framtiden - er mer usikkert. Vi vet at å forske på immaterielle forhold ikke følger naturgitte lover, og håper i beste fall å kunne peke på noen tendenser.

4.3 Datainnsamlingsprosedyrer

4.3.1 Kvantitative data

Vi tenker oss en todeling i arbeidet med masteroppgaven. Først vil vi gjøre et forprosjekt hvor vi vil finne fram til skoler som over tid har gjort det godt på ulike standardiserte tester.

Med utgangspunkt i Brookes teori om at resultatoppnåelsen må evalueres i forhold til indikatorer for samfunnsverdier, har våre forundersøkelser konkludert med at slike indikatorer er beskrevet av skolemyndighetene. For norske skoler er resultatene på måleindikatorene offentliggjort som kvantitative data på hjemmesidene til Utdanningsdirektoratet.

Når det gjelder de norske resultatindikatorerne nevner vi nasjonale fagprøver på ulike trinn, standpunkt karakterer og eksamens karakterer som vist i forundersøkelsen på *figur 1*. Elevundersøkelsen tar for seg sosial styrke under *figur 2*. I tillegg til disse kan skolene gjennomføre lærer- og foreldreundersøkelser, men disse er ikke obligatoriske.

Resultatindikatorerne viser faglige resultater og trivsel på skolen. Nasjonale prøver måler faglige prestasjoner. Spørreskjema og brukerundersøkelser er mye benyttet som metode ved undersøkelser omkring trivsel og sosiale ferdigheter. Utvelgelsen av case som vi ønsker å undersøke vil derfor bygge på kvantitative data. Vi ønsker å bygge på resultater som har størst mulig gyldighet, og vil derfor i utvelgelsen av casene, se på resultater for skolene over flere år. I tillegg vil vi gjøre enkelte dokumentundersøkelser på internett og aktuelle hjemmesider for å undersøke om det finnes lokale data på de skolene som velges ut.

4.3.2 Kvalitative data

Ut fra resultatet i forprosjektet vil vi plukke ut og se nærmere på to byskoler som skårer høyt på nasjonale resultatindikatorer. For å se på kontrastene vil vi også se nærmere på ledelsessystemet i en byskole som skårer lavt på nasjonale resultatmålinger. I tillegg vil vi undersøke ungdomsskolen i kommunen der en av forskerne har tilknytning.

Vår foreløpige antagelse er at ledelsessystemet har noe å si for hvor god måloppnåelsen i organisasjonen blir. Vi vil derfor foreta kvalitative undersøkelser av ledelsessystemene på de fire utvalgte casene. Vi vil undersøke ledelsesprosesser og se etter ledelsesadferd

Vi vil fortrinnsvis bruke individuelle intervju. Ved individuelle intervju fra samme skole, kan man etterpå se om svarene fra respondentene er sammenfallende, og dermed framstår som pålitelige. Individuelle intervju er tidkrevende, og vi velger derfor også å prøve ut gruppeintervju. Gjennom gruppeintervju vil vi i tillegg kunne observere klimaet i gruppen, registrere makt og dominansforhold og se hvor homogen eller heterogen gruppen er. I forhold til vår problemstilling håper vi å se hvordan teoretiske betenknninger omkring ledelsesprosesser gir seg praktiske utslag. Vi har valgt teori med fokus på kollektiv ledelsesadferd. I følge Brookes er egenskaper som det å lytte til

hverandre, vise respekt og ærlighet, egenskaper som fremmer kollektiv lederadferd. I et gruppeintervju vil disse egenskapene lett kunne avdekkes.

For å sikre at vi skulle få svar på forskningsspørsmålene, utformet vi en relativt fyldig intervjuguide. Intervjuene vil bli utført på de aktuelle skolene. Dette gir oss et snev av innblikk i omgivelsene og miljøet på skolen, og det blir en ramme rundt den informasjonen vi får. Intervjuer kan nedtegnes for hånd, eller tas opp på tape mm. Vi ønsker å prøve ut begge metoder.

Essensen i Brookes teori er ledelse i alle retninger. Målet er at man gjennom governance kan skape en "kollektiv intelligens" for å kunne møte og løse innviklede problemstillinger. Det er en samfunnsverdi at barn går ut av skolen med en faglig og sosial kompetanse, slik at de er best mulig rustet til å møte livet. Det blir sagt at det skal et helt lokalsamfunn til for å oppdra et barn. Dette uttrykker kompleksiteten i denne målsetningen. Vi vil derfor være på jakt etter governanceprosesser i ledelsessystemet. Også her tenker vi at datainnsamlingen vil skje ved observasjon og intervjuer.

4.4 Fordeler og ulemper med kvalitativ metode

Vi velger kvalitativ metode i hoveddelen av masteroppgaven. Dette gjør vi fordi vi ønsker oss nyanserte og beskrivende opplysninger fra informantene om hvordan de opplever ledelsesprosessene i organisasjonen. Dette lar seg lettere beskrive med ord enn med tall. Problemstillingen er dessuten eksplorerende, noe som krever fleksibilitet og åpenhet. Vi ønsker å lære og å samle inn ny kunnskap og erfaring.

Vi ser at kvalitativ metode kan bli krevende da den i form skal være åpen for det informantene vil formidle og intervjuene bør ha en åpen form. Den enkelte respondent gir sine tolkninger og meninger, og svar fra flere hold vil gi et nyansert bilde. Metoden krever nærhet mellom den som undersøker og den som blir undersøkt, men er begrenset tidsmessig. Kvalitative undersøkelser er dessuten fleksible. Vi har i utgangspunkt en problemstilling og forskningsspørsmål som vi ønsker å belyse, men vet at endringer kan komme til etter hvert som vi får vite mer. Jakobsen (2005 -130) skildrer den kvalitative undersøkelsesprosessen som interaktiv prosess.

(...) Ved en slik metode har vi muligheter for å endre både problemstilling, undersøkelsesopplegg, datainnsamlingsmetode og analyse etter hvert som undersøkelsen skrider fram. Skillet mellom de ulike fasene blir flytende. Det er en grunnleggende åpen tilnærming."

Vi står her overfor en god del utfordringer. Metoden er ressurskrevende, og vi må derfor gjøre klare prioriteringen omkring hvilke informanter vi vil trekke ut. Neste spørsmål er om de er representative for gruppen, og om svarene kan generaliseres. Intervju kan

synes lette å gjennomføre, men de er svært tidskrevende å skrive ut og dessuten vanskelig å dra klare tolkninger ut fra. Hvorfor vil vi likevel holde på denne metoden? Jo, fordi vi tror at dette vil gjøre undersøkelsen mer spennende og lærerik for oss, og ledelse er noe mer enn det som kan festes på et papir. Gjennom besøk vil vi oppleve miljøet, personer, rom og organisering, og gjennom dette observere hvordan ledelsessystemet preger organisasjonen.

I utgangspunktet går vi inn i studien med en åpen holdning til om det finnes sammenheng mellom ledelsessystemene og gode resultater. Vi mener derfor at vi har en *induktiv tilnærming*, dvs vi går ut i virkeligheten for å samle relevant informasjon for videre å trekke slutninger.

Samtidig kan vi ikke fri oss fra å ha forventninger til hva vi vil finne. Både problemstilling, forskningsspørsmål og teori preges av dette. Likevel mener vi problemstillingen er så vidt åpen og eksplorative at studiet vårt må karakteriseres som induktivt. Iflg. Jakobsen er dette også den mest vanlige tilnærmingen ved kvalitativ metode.

4.5 Forskerens rolle

4.5.1 Feilkilder

Vi er kjent med at feilkilder lett oppstår i forskning. Disse er ikke til å unngå, tror vi, men det er viktig å være bevisst på at de finnes, og både forsker og leser må være oppmerksom på dem. Allerede før vi tar fatt, har vi med oss noen forutinntatte holdninger. Dag Ingvar Jacobsen (2005) snakker dessuten om *undersøkelseeffekt* – resultater som faktisk er skapt av undersøkelsen. Han forklarer at når en forsker bryter inn i et naturlig miljø, eller en situasjon med f. eks spørreundersøkelser, kan resultatet bli påvirket av hvordan informanten opplevde avbrytelsen. Er avgitt svar riktig, eller mer en konsekvens av tilstanden informanten var i? Ut fra egen erfaring med telefoner ”på feil tidspunkt” og erfaring med spørreundersøkelser f. eks hos elever, vet vi at dette kan gi uriktige svar.

For å minske undersøkelseeffekten vil vi la skolene selv bestemme når det passer for dem å ta imot oss. Det vil bli gjort innenfor arbeidstid etter avtale med rektor. Rektor vil kunne legge til rette for at personer som innehar nødvendig informasjon i henhold til vår forespørsel, møter oss på steder som er bekvemme for intervjuobjektene. Likevel kan vi ikke unngå at de vi undersøker blir utsatt for ytre påvirkning.

4.5.2 Nærhet eller distanse

Kvalitative undersøkelser krever nærhet mellom den som undersøker og den som informerer. Vi ser i denne sammenheng at det å undersøke ledelsessystemet på de aktuelle skolene *kan* føre til at respondentene ikke oppfører seg naturlig og kanskje ikke våger å svare ærlig på alle ting. At funnene skal presenteres i en masteroppgave, kan i seg selv gjøre at respondentene gjerne vil presenterer skolen sin på aller beste måte.

Nærheten fører dessuten med seg at man får med mer informasjon enn om en distanserer seg og sender ut diverse spørreskjema. Det aller beste er om forskning kan variere mellom både distanse og nærhet, eller med andre ord samle inn både kvantitative og kvalitative data. Dette kan gjøres i samme undersøkelse f. eks ved at spørreskjema inneholder både spørsmål med faste svaralternativ og åpne spørsmål der informanten svarer med egne ord. Et kvalitativt intervju kan også inneholde noen faste spørsmål som vi vil ha svar på. De ulike metodene kan også brukes i ulike deler eller faser av undersøkelsen. Vi snakker da om *metodetriangulering*. På en måte er vi så vidt bort i dette, da vi vil bygge på kvantitative data for å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Men i forprosjektet bygger vi på andre sine data, sekundære data, data som ikke er gjort med samme hensikt som vi har, nemlig til bruk av studering av ledelsessystem. Å bruke data av ulik type vil være en styrke for forskningen, mener vi.

4.5.3 Sekundære data

Bruker vi sekundærdata må vi være bevisst om hvor kilder kommer fra og hvordan de er innsamlet. Vi bygger i hovedsak på nasjonale kilder – Utdanningsdirektoratet, og dokumenter som skolene vi undersøker utleverer. Dette er pålitelige kilder i vår undersøkelse

4.5.4 Krav til empirien

Metoden man bruker i undersøkelsen må oppfylle bestemte krav og sikre at vi jobber systematisk og at valg og konsekvenser er nøye gjennomtenkt på forhånd. Uansett hva slags empiri det dreier seg om, bør den tilfredsstillende to krav:

For det første må empirien være *gyldig og relevant (valid)*. Med det mener vi at vi faktisk måler det vi ønsker å måle, og de funn vi finner hos noen få, også gjelder for flere. I vår undersøkelse blir spørsmålet om det vi har funnet ut blir interessant for flere. Vår undersøkelses gyldighet og relevans beror på om andre skoler kan uthente læring av de funn vi mener å finne i skolene som undersøkes. Dette vil vi selvsagt etterstrebe.

Dernest må empirien være *pålitelig og troverdig (reliabel)*. Det betyr at undersøkelsen må være til å stole på. At gjennomføringen er pålitelig. Vår undersøkelse retter seg mot få enheter. Evalueringen vil være relativ. Med det menes at det er en innbyrdes evaluering mellom de undersøkte skolene. Det foreligger ingen objektiv målestokk. Metoden kan imidlertid brukes uavhengig av antall enheter man undersøker. Brookes bruker for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse som grunnlag for en tilsvarende evaluering av mange organisasjoner (<http://www.publicleadership.org/>). Han undersøker mange enheter, skaffer data ved kvantitativ metode og et elektronisk spørreskjema. Det subjektive elementet i vår metode er intervjuobjektens tolking av våre spørsmål, og vår tolking av intervjuobjektens svar. Tilsvarende vil det subjektive elementet i Brookes kvantitative undersøkelse være hans utforming av spørsmål, og respondentenes forståelse av hans spørreskjemaer(<http://www.publicleadership.org/>). Vi har i stor grad benyttet et bundet intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. På mange måter er metodene like. Ved bruk av intervjuer kan flere aspekter ved respondentenes svar registreres. Dette mener vi burde kunne framskaffe pålitelige data. Vi viser også til dataanalyseprosedyrene nedenfor.

4.6 Dataanalyseprosedyrer

I den kvalitative analysen er tre faser sentrale. Vi starter med beskrivelser og dokumentasjon. Det innebærer renskriving av intervjuer, båndopptak og observasjoner. Neste fase blir systematisering og kategorisering. Her vil vi samle data fra ulike kilder, kategorisere og analysere disse, blant annet ved å plassere observasjoner og svar fra respondentene innenfor de ulike elementene i transformasjonsprosessen. Denne har vi beskrevet foran som de fire p'er - "public value", "purpose", "process" og "practice" .

Vi vil evaluere skolene i relasjon til Brookes 360 graders kompassanalyse. Dette gjøres ved at vi identifiserer og evaluerer skolens strategier i forhold til de syv temaene som er representert ved forbokstavene i det engelske begrepet "compass" , jfr figur 5 nedenfor. Til sist vil vi binde dette sammen slik at det fremkommer ulike trekk, eventuelt fellestrekk, ved strategiene i de organisasjonene vi har undersøkt. Dette gjøres blant annet ved å beskrive trekk eller profiler ved organisasjonene ved hjelp av stolpe- og radardiagrammer.

C	<p>Collective Vision – kollektiv visjon</p> <p>Her vurderes det om skolen scorer høyt eller lavt i forhold til i hvilken grad det er fokus på, og bevissthet om, formål, visjon og målsetninger. Her er det svarene på forskningsspørsmålene under formål - Purpose som danner grunnlaget for evalueringen.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
O	<p>Outcome focused – virkningsfokus</p> <p>Her spør vi etter samfunnsverdiene - Public values. I hvilken grad er det bevissthet om hva som forventes av skolen fra de institusjonelle omgivelsene. (Nærmiljø, sentrale myndigheter, andre offentlige instanser etc.)</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
M	<p>Multi layered Leadership – flernivå-ledelse</p> <p>Her er det funn fra spørsmålene knyttet til ledelsesprosessene (process) som skal gi grunnlaget for evalueringen. Har rektor bevissthet i forhold til å se til at viktige lederroller ivaretas, utfylle egne svakheter, gi handlingsrom m.m. I hvilken grad finner vi lederadferd på alle nivå i organisasjonen.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
P	<p>Partnership Working – partnerskap i funksjon</p> <p>I hvilken grad finner vi bevisst bruk av eksterne aktører. Finner vi forsøk på samstyring med disse aktørene. Er det spesielle utfordringer som inspirerer til samstyring, eller er problemstillingene enkle, slik at det ikke føles behov for samarbeid med andre. Dette er en del av de nødvendige ledelsesprosessene (process) i møte med nye utfordringer som skoler møter i et samfunn i endring.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
A	<p>Action oriented – handlingsorientert organisasjon</p> <p>I hvilken grad reflekterer praksis (practice) felles formål og målsetningene for koalisjonen. Samhandles det om problemløsning og kunnskapsutveksling. Er det rom for utprøving av nye ting. Finner vi problemløsende adferd i forhold til drift, tilpasning og utvikling.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
S	<p>Systems to support Delivery - leveringsunderstøttende systemer</p> <p>Underbygger organiseringen og institusjonene i organisasjonen produksjon av samfunnsverdier. Finnes det for eksempel tenestestandarder hvor interessentene kan vite noe om hva som kan forventes av tenestenivå.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>
S	<p>Skills and Behaviours to reflect collective Leadership Style - Kollektive ferdigheter</p> <p>Er det fokus på kompetanseutvikling og kvalitet. Finnes det kompetanseutviklingsplaner, og er kompetansebehov relatert til perspektivet kollektiv ledelse.</p> <p>Vurdering: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad</p>

Figur 5 - compass

5 Funn og analyse av empirisk materiale

5.1 Skolene i undersøkelsen

Vi vil i det følgende gi en kort beskrivelse av skolene vi har undersøkt. For å anonymisere skolene har vi gitt de navn som skole 1, skole 2, skole 3 og skole 4. Videre har vi nummerert respondentene ved skolene med bokstavnavn og påfølgende skolenummer: Rektor på skole 1 blir A1, og avdelingslederne blir B1 og C1. Dette systemet blir nær sagt benyttet i presentasjonen av all emperi fra skolene.

5.1.1 Skole 1

Forundersøkelsen ledet oss til skole 1 som er den av byskolene som scorer høyest i samlet verdi av både faglig og sosial styrke på nasjonale resultatindikatorer. Det viser seg at skolen ligger i et velrenommert og attraktivt boligområde med tradisjonelt stort innslag av mennesker med høy utdanning og ressurssterke familier.

Skolen er en 1 – 10 skole og har ca 570 elever, åtte trinn med to eller tre paralleller og på hvert trinn.

På denne skolen intervjuet vi rektor og to avdelingsledere. Vi gjennomførte individuelle intervju med alle tre respondentene på skole 1. Rektor A1 hadde vært på skolen ca 6 år og hadde i tillegg rektorserfaring fra en annen skole. Hun deltok nå i kommunens lederutviklingsprogram. Respondent B1 hadde arbeidet tretti år i skolen. På denne skolen startet han som lærer, og hadde fra 1994 jobbet som inspektør og ble avdelingsleder fra høsten 2010. Han ble ansatt som pedagogisk leder med ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Respondent C1 startet også som inspektør ved skolen i 1994 og hadde da en formell lederutdanning. Begge har kjent den aktuelle skolen lenge, og dessuten fulgt utviklingen i Skole-Norge gjennom mange tiår.

5.1.2 Skole 2

Skole 2 scoret høyest på resultatindikatoren faglig styrke på vår forundersøkelse av byskolene. Denne skolen ligger også i et område som skårer høyt på levekårsundersøkelser og skolen hadde vært en såkalt "Fyrtårn-skole" – et utstillingsvindu for skoleeier. Denne er organisert som et noe spesielt oppvekststun med barnehage og ungdomsskole, og der barnetrinnet er fordelt på omliggende skoler. Dette kan skyldes plassmangel, for ungdomsskolen fle omtalt som overfylt. Skolen har ca. 500 elever fordelt på seks paralleller på hvert trinn. Dette gir arbeidsplasser for 11-13 lærere pr. ungdomsskoletrinn, altså store trinn.

På denne skolen gjennomførte vi et gruppeintervju med nyansatt rektor, avdelingsleder og to lærere ved 10-trinn. Rektor hadde bare vært ved skolen i en måned, men hadde erfaring som rektor fra en annen skole. De tre andre informantene hadde god kjennskap til skolen gjennom at de hadde jobbet der fra 6-20 år. Det ble ikke tid til nærmere presentasjon.

5.1.3 Skole 3

Skole 3 er en 1-10 skole med SFO. Skolen er den av byskolene som kom dårligst ut i henhold til de nasjonale resultatindikatorerne. Skolen ligger i et område som er under byfornyning, skårer lavt på levekårsundersøkelser og 60 % av elevene ved skolen har minoritetsbakgrunn. Skolebygget er under rehabilitering og undervisningen blir derfor gitt på et annet midlertidig skolebygg.

For tiden er det ca 300 elever ved skolen, men det er planlagt å ta imot 5-600 elever når den nye skolen står ferdig.

Vi intervjuet rektor ved denne skolen. Han ble "head-hunted" av kommunen for 2 ½ år siden til denne stillingen. Han hadde rektorerfaring fra to andre skoler med elever med spesielle utfordringer, samt at han var politiker ved siden av jobben. Av tidsmessige grunner fikk vi ikke tatt intervju med avdelingslederne der, og har av den grunn benyttet mer dokumentanalyse som et supplement til rektors uttalelser.

5.1.4 Skole 4

Skole 4 ligger i en utkantkommune og er den eneste ungdomsskolen i kommunen. Skolen har ca 170 elever fordelt på to paralleller på hvert trinn. Miljøet rundt skolen er stabilt og trygt, selv om elevene kommer fra mange ulike barneskoler.

På denne skolen hadde vi individuelle intervju med rektor og inspektør, samt et gruppeintervju med fire teamledere, altså lærere på de ulike trinnene. To av lærerne hadde lang fartstid på skolen, mens to av dem hadde vært der fra to til fire år. Rektor hadde både tidligere rektorerfaring, administrasjonserfaring fra skolekontor i en større kommune og hadde nå vært rektor ved skolen i 8 år. Inspektør hadde vært i stillingen i ett år, men hadde flere års erfaring som lærer.

5.2 Skolenes strategier for levering av samfunnsverdier

Verdiskaping i offentlig sektor dreier seg gjerne om å skape varig sosial, miljømessig og økonomisk velferd for borgerne innenfor en kompleks kontekst som er i stadig endring - det vi har kalt produksjon av *samfunnsverdier*. Offentlige ledere må derfor identifisere og forstå sosiale, økonomiske og miljømessige samfunns mål, og sørge for at dette blir levert på en slik måte at det sikrer tillit og legitimitet. Dessuten må det sikres

at offentlige organisasjoner har den kapasitet og kapabilitet som skal til for å oppnå disse erklærte samfunnsverdiene. Det kreves bevisste strategier for å fylle disse forventningene, og vi vil undersøke tilstanden på dette området i våre utvalg av skoler. I vår forundersøkelse har vi identifisert samfunnsverdiene i grunnskolen til å handle om dyktiggjorte elever som har faglig og sosial styrke til å møte framtiden.

Forskningsspørsmål 1 lyder derfor slik:

Har skolen klare strategier for å imøtekomme de forventninger samfunnet har til skolens prestasjoner, og hvordan arbeider skolen med å skape tillit i omgivelsene når man møter lokale utfordringer og forventninger?

I det etterfølgende drøftes funnene i skolene vi undersøkte i relasjon til første forskningsspørsmål.

5.2.1 Strategier for å skape faglig styrke hos elevene

5.2.1.1 Organisering som strategi

Alle skolene i bykommunen vi undersøkte hadde delt skolen inn i avdelinger med en avdelingsleder som hadde fått delegert noe av rektors fag- og personalansvar til sitt handlingsrom. En av byskolene hadde delt inn disse avdelingene etter den tradisjonelle oppdelingen i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. I en av skolene pekte rektor på at de har valgt en utradisjonell organisering som strategi for å bedre de faglige prestasjonene til elevene. Skole 1 er en 1 – 10 skole. Rektor har da delt inn avdelingene ”på langs” i fagene for alle trinn (1-10). Det betyr at filologene, som da er organisert i en egen avdeling, har ansvar for norsk, engelsk, RLE, kunst og håndverk fra 1. – 10. klasse. Spesialpedagogisk avdeling tar ansvaret for enkeltvedtak, IKT, Olweus og trivselsopplegg. Realistfagene er organisert på tilsvarende måte i den tredje avdelingen. Skolen har med andre ord skapt en spesialisering. Rektor i skole 1 mener at lærerne får på denne måten konsentrere seg om sitt fag, og de følger klassene fra trinn til trinn. Rektor fremhever at dette har også gjort noe med bruken av team-tiden. Lærerne er ikke lenger aleine om oppgaven. De har en faglighet fra 1-10 klasse på avdelingen sin.

På spørsmål til rektor ved skole 1 om hun tror dette øker kompetansen hos elevene svarer hun: ”Ja, det tror jeg. For det første får læreren fordype seg i ett fagområde – i dybden og bredden. Lærerne gir tilbakemelding om at det er utrolig deilig å slippe å tenke ideer innenfor alle fag i småskolen. Læreren følger elevene fra 1-4 kanskje 5. klasse og så ned igjen.”

Rektor mener denne organiseringen også gir bedre overganger. I tillegg underbygger denne spesialiserte organiseringen det rektor i skole 1 fremhever som skolens store "læringstrykk".

5.2.1.2 Utvikling av en prestasjonskultur

De to skolene som i vår forundersøkelse scorer høyest på faglig styrke, kjennetegnes ved at det er utviklet en læringskultur med stort faglig fokus. Det er en tendens til at dette ligger lengre fremme i bevisstheten enn trivsel. En av avdelingslederne i skole 1 viser til det han kaller "Det store læringstrykket". Han presiserer at skolen har hatt hovedfokus på læring fremfor trivselsarbeid, og har i lang tid holdt fast på dette gjennom skiftende trender fra sentrale myndigheter. Den andre avdelingslederen fremhever at skolen har fokus på høyt faglig resultat.

Skole 1 benytter målstyring i undervisningen for å oppfylle de faglige mål skolen har satt for elevene. De faglige målene blir hvert år satt opp på målark. Disse målarkene blir utarbeidet for hvert fag, og de blir laget for alle årstrinn helt fra barnetrinnet. Dette arbeidet pågår løpende. Målarkene er brutt ned i ukeplaner hvor det står mål for uken eller perioder. For å følge opp de som er svake, er det beskrevet arbeid til hver dag.

Rektor ved skole 2 opplever at skoleeier er veldig opptatt av formidling av kunnskap. Skoleeier etterspør fagfokus, og grunnleggende ferdigheter i fagene. Rektor ved skole 2 mener fagfokuset er bedre egnet for å gi et godt læringsmiljø enn generelle målekort som er tilpasset mange enheter og som inneholder vage målformuleringer.

Respondentene i skole 2 sier det brukes ulike måter og varierte former for å nå alle elevene. Lærerne ved skolen er imidlertid klare på forventningene, og viser til at det er tydelige mål på arbeidsplanene. Det blir sagt til elevene hva som er målet, og at "*det er dette dere skal testes i - vi leker ikke skole.*" Rektor ved skole 2 opplever at det er en kultur for høye forventninger ved skolen.

Ved skole 3 er rektor klar over at gode faglige resultatet er en svært etterspurt samfunnsverdi i dagens skole. Rektor understreker at de står overfor de samme faglige forventningene som andre skoler, men at mange i elevgruppen ved skole 3 naturlig nok har et svakere utgangspunkt enn etnisk norske elever. Skole 3 ligger i et minoritetsområde som scorer dårlig på levevilkårundersøkelser i byen. Cirka 60 % av elevene her har flerkulturell bakgrunn, og dette er den største utfordringen skolen står overfor. Rektor deler ungdomsgruppen inn i 3 grupper: "*80% går det veldig greit for, 15 % er vi bekymret for og 5 % er skolen veldig bekymret for.*" , uttaler rektoren. Skolen

har måttet legge mye større ressurser i å bygge den sosiale styrken til elevene enn de andre skolene i undersøkelsen. Forutsetningene for å kunne rette hovedfokuset på faglig læring, er en mest mulig homogen og motivert elevgruppe. Med et flerkulturelt nærmiljø har skole 3 særlig arbeidet med strategier og målsettinger rettet mot behovene i elevgruppen og familiene deres.

I skole 4 er "arbeid med fagene" et uttrykt delmål som er synlig oppslått på skolen. Rektor i skole 4 er opptatt av det 13-årige skoleløpet, og at overgangen fra ungdomsskolen til videregående blir best mulig. Sammen med ungdomskolene i to nabokommuner, har man sett på kompetansemålene i fagene norsk, engelsk og matematikk. I tillegg har skolene sett på digitale kompetansemål, vurdering og klasseledelse. Kompetansemålene i 10 klasse og første videregående er blitt sammenlignet, og man har funnet mange likhetstegn. De samarbeidende skolene har høsten 2010 gjennomført lik tentamen. Målet er i framtiden å rette besvarelsene for hverandre og sammenligne krav og resultater. Faglærerne kan hospitere på skolene i andre kommuner. I denne forbindelse legger vi merke til at skole 4 scorer høyt på resultatindikatoren "overgang til videre utdanning".

Samtlige skoler i undersøkelsen har altså identifisert og forstått grunnskolens samfunnsverdi nr 1: elever med faglig styrke. I vår forundersøkelse fant vi at skole 1 og skole 2 hadde byens beste faglige resultater, og i disse skolene har vi identifisert klare strategier for å prestere gode faglige resultater. I forhold til denne samfunnsverdien er ledelsesadferden i disse skolene i høy grad det som det som Brookes kaller "virkningsfokuseret" (Outcome focused). Dette kan synes å ha gitt resultater på de karakterbaserte indikatorene. Vi legger også merke til at skole 1 scorer høyt på de tilgrensede sosiale indikatorene

Skole 3 og skole 4 har også identifisert og forstått denne samfunnsverdien, men har av ulike grunner ikke lagt opp til å skape et tilsvarende læringstrykk som det vi fant hos de to første skolene. Likevel har skole 4 karakterbaserte resultater som ligger over landsgjennomsnittet, og det samme gjelder "mestring" og "faglig utfordring".

5.2.2 Strategier for å skape sosial styrke hos elevene

5.2.2.1 Trivselsstrategier

Skole 3 og skole 4 har markert større fokus på å utvikle samfunnsverdien sosial styrke hos elevene sammenlignet med skole 1 og skole 2.

Skole 3 har utarbeidet klare strategier for hvordan skolen skal møte forventninger både fra sentrale og lokale interessenter. Skole 3 legger vekt på å informere på en måte som når fram. Skolen må overfor foreldre med minoritetsbakgrunn, gjøre det klart at elevene skal følge regler for norsk skole, men rektor så utfordringene elever med muslimsk bakgrunn kan ha f.eks i forbindelse med kroppsøving og svømmeopplæring. Her har skolens lærere bistått foreldrene med kjøp av ”sømmelige badedrakter”, slik at jentene kan delta i bading. Skolen ordensregler har for øvrig forbud mot bruk av religiøse hodeplagg på skolen.

Skolen tenker at høy trivsel er en forventning fra omgivelsene som bør komme som et resultat av gode sosiale ferdigheter. Ut fra elevgruppens sammensetning retter derfor skolen særlig oppmerksomheten mot det å styrke de sosiale ferdighetene til elevene. Skolen har utarbeidet et samhandlingsdokument der det mellom annet heter i innledningen:

”Tidligere ble utviklingen av sosiale ferdigheter sett på som naturlige prosesser som utviklet seg fritt i samspill med andre. Nyere forskning viser at sosialt samspill må planlegges og trenes. Sosial kompetanse er ikke medfødt og utvikles ikke av seg selv. Den oppstår ikke gjennom modning, eller sikres gjennom tilfeldig læring. Det kreves målrettet innsats fra voksne for å få barn og ungdom til å fungere positivt. Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, imitasjon og i samspill med andre hjemme, på skolen og i fritiden.” (vedlegg 2)

Dokumentet skisserer deretter stikkord for sosial læringstrapp på alle de tre trinnene. Det er satt opp liste over hva som forventes av skolen og lærerne, av foreldrene og av elevene. Klasseledelse er vektlagt og skolen har jobbet mye med dette.

Skulking eller skolevegning er også et område der skolen har strategi for håndtering og oppfølging. Skole 3 benytter opplegget ”Meningsfull oppvekst”. Dette er oftest rettet mot 80% og 15 % gruppene blant elevene. Skolen har også noe til de 5% siste prosentene i samarbeid med hjelpetjenestene i kommunen. Da har skolen satt sammen et tverrfaglig team med representanter fra blant annet barnevernet, politi og NAV som har møtene på skolen.

Til tross for at skole 3 synes å legge betydelige ressurser ned i strategier for utvikling av sosiale ferdigheter, kan ikke resultatene av dette avleses på skolens score i forhold til elevenes sosiale styrke. Skolen scorer samlet sett lavt på denne samfunnsverdien i vår forstudie, selv om vi ser lyspunkter ved at elevene oppgir å ha samme motivasjon og den beste faglige veiledningen i forhold til de andre undersøkte skolene. Som Grint (Brookes et.al 2010: s) påpekte, må ledere respondere på oppgaven og tilpasse

lederstilen alt etter om utfordringen er håndterlig, uhåndterlig eller kritisk. Utfordringene i skole 3 skiller seg vesentlig fra de andre tre skolene i forhold til elevgruppen. I Grints terminologi står vi overfor et "uhåndterlig problem" (wicked problem). Ved uhåndterlige problemer mangler de "elegante" løsningene som administratorene måtte ha i verktøykassen. Her er man over i de "famlende løsnings vei". Lederne i skolen må slike situasjoner erkjenne at de ikke besitter svarene alene. Da involverer lederne seg i nettverk, etterspør oppfinnerne/ de kreative (bricolørene), involverer samfunnet o.s.v. Skole 3 synes å være på rett veg ved å legge opp ulike strategier for å bedre elevenes sosiale styrke. Det er interessant at skolen også har laget tverrfaglige team med aktører utenfor skolen. Dette blir diskutert nedenfor under funn om ledelsesprosesser.

Rektor i skole 4 mener at dersom folk trives får man gode resultater. *"Dersom elevene trives, lærer de! Dersom personalet trives, gjør de jobben sin så godt de kan!"* proklamerer rektoren. Skolen har en visjon om å framstå som en "Bry deg!" skole. Dette er konkretisert i fire delmål. Ved inngangen til skole 4 henger det derfor fire steintavler (mot Moses sine 2) med ett mål risset inn på hver av dem:

1. Rom for alle – blikk for den enkelte
2. Sammen om vedtaket
3. Arbeid med fagene
4. Trygge voksne

Alle som går gjennom inngangsdøren på skolen skal bli minnet om delmålene, og den enkelte skal gjøre sitt beste for å oppfylle delmålene. Rektor i skole 4 angir både fysiske og sosiale strategier for å skape trivsel blant elevene. Det store sosiale trivselstiltaket er skolens musikal for alle elevene før jul. Dette er en årlig tradisjon der alle elevene deltar og vanlig undervisning blir lagt ned i en uke. Elevene får roller etter utvelgelse på "audition". Skolen kjøper inn profesjonelle instruktører og kjører to forestillinger med billettinntekter. Musikalen skaper samhold og stolthet blant elever og foreldre. Rektor peker i tillegg på elevkantinen som er åpen en dag i uken. Kantinedriften er et klart sosialt trivselstiltak. Overskuddet på går til en tur for 10. klasse. Gratis skolefrokost, laget til av rengjøringspersonellet ved skolen, skaper sosiale og inkluderende fellesskap mellom elever fra forskjellige områder i kommunen, fremhever rektor.

Rektor i skole 4 nevner også fysiske faktorer som viktig for trivselen. Skolen har prioritert å lage et miljø som fremmer lek. Det er derfor bygget klatrevegg, fotballplass og sandvolleyballbane på skolens område.

I motsetning til skole 3 synes ikke skole 4 å ha spesielle utfordringer i elevgruppen. Trivselstiltakene synes å være motivert av ideen om at trivsel skaper læring. Det er altså like gjerne en læringsstrategi som en strategi rettet mot samfunnsverdien sosial styrke.

Skolen scorer samlet sett over landsgjennomsnittet på indikatorene for trivsel og mestring, og like godt eller bedre sammenlignet med de to skolene som scorer høyest i bykommunen.

Når vi spør etter trivselsstrategier i skole 1 ramser rektor opp aktiviteter som forebyggende arbeid, kultursamlinger, hårdag, skidag, bruk av musikk, fotballhandball osv. Hun fortsetter: *"Men det viktigste er det som skjer i klasserommet hver dag. Relasjonen mellom lærer og elev. Begynnelsen og slutten på det meste. Minner ofte om det. Det gode blikket, klapp på skulderen. Elevene er stuet. Opplever at lærerne er flinke at de bryr seg, stort engasjement. Ved problemer er lærerne oppriktig lei seg. Rørende. Rektor har ikke elevmøter / -samtaler uten at kontaktlærer er med. "*

Vi finner ikke en tydelig trivselsstrategi ved skole 1. Vi legger merke til at skolen tradisjonelt har rekruttert elever fra et område som har scoret høyt på levekårsundersøkelsene i byen. En av respondentene uttaler: *"På 90- tallet hadde vi det relativt behagelig!"* Rektor mener at elevgruppen fortsatt er jevnt over er god, men at det er noen utagerende elever, og disse er *"veldig sinte"*. Det gjør at skolen fortsatt kan ha en strategi med stort faglig trykk. En av respondentene uttaler derfor at de *"foreløpig klarer å opprettholde et læringstrykk, og at en og to elever ikke klarer å snu klassen."* Men skolen har elevgrupper der det er problemer med å få fokus på læringstrykket. Skolens omgivelser er i endring, og respondentene ved skolen uttrykker at skolen nå møter store utfordringer som følge av den massive utbyggingen i området. Vi kan imidlertid ikke avlese denne utviklingen i indikatorene fra forundersøkelsen. Skolen scorer fortsatt høyt både faglig og sosialt. Vi oppfatter da at skolen fortsatt står overfor det Grint kaller *"håndterlige problemer"* (tame problems). Det betyr at skolens nåværende strategier i forhold til å løse utfordringene fortsatt fungerer. Noe synes imidlertid å være på gang. I et organisasjonsperspektiv endres de normative institusjonene i omgivelsene ved at sammensetningen av beboerne, og derved foreldre og elever, i skolens nærområde endres. Sammensetningen i organisasjonens koalisjon er da i endring. Det har som konsekvens at bidrag og belønningsbalansen i skolen som organisasjon endres. Dette kan bety at skole 1 må endre strategiene for å oppfylle interessentenes fortsatte forventninger om å få sin *"belønning"* i form av det Brookes kaller samfunnsverdier – her identifisert som faglig og sosial styrke hos elevene.

Respondentene i skole 2 fikk også spørsmål om hvordan de arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter hos elevene. En av respondentene henviser til de han kaller skolens standard for arbeidet med sosiale ferdigheter. Det framgår av dette dokumentet at det skal benyttes to skjemaer som skal snakkes om på elevsamtalene. Det ene skjemaet heter *"DUS"*: Din Utvikling Sosialt. Det andre har betegnelsen *"SUS"*: Selvstendighets Utviklings Skjema. Det siste handler om hvordan elevene jobber med egen selvstendighet. Skjemaene er en beskrivelse på hvordan skolen tenker man skal være i

forhold til medmennesker og menneskets egenverd, og hva som er viktige kjennetegn på dette. Elevene skal også reflektere over egen styrke og utfordring.

Rektor ved skole 2 forteller om dette med ”standarder”. Han henviser til forskning som viser at det er viktig at voksne agerer likt på situasjoner. Dette skaper trygghet og forutsigbarhet. Her har skolen etter rektors syn gjort et formidabelt arbeid, og er i en viktig prosess.

Respondent B2 supplerer rektor og mener det gjelder å finne ut når det skal tenkes likt, og når den enkelte skal ”få være seg selv”. Han mener lærerne må få være seg selv når de går inn i klassen. Lærerne kan ikke være ”en standard” – ”*da blir vi ikke en person*”, hevder respondenten. Han mener likevel at man kan standardisere en del ting. Respondenten tenker at skolen har beskrevet og funnet noen områder der lærerne skal tenke likt.

Respondentene pekte på at det var en stor negativ trivselsfaktor at skolen over lengre tid ikke hadde hatt gymnastikksal. Det vart nevnt at skolen hadde kantine, ellers mente respondentene at det ikke var mange flere trivselsfaktorer på skolen nå.

I løpet av intervjuet kommer det fram at skole 2 har jobbet i mange år med de voksnes syn på eleven. Avdelingslederen uttaler ”*jeg tror vi har et unikt syn på eleven i forhold til andre skoler.*” Vi spør om respondenten kan konkretisere dette og hun svarer ”*elevene har ressurser. De vil noe, og vi er til for dem. Vi er ikke her for å ta dem, men for å hjelpe dem. Ikke lugge dem, men løfte dem. Dette er grunnpilaren på skole 2. Vi har et veldig positivt syn på eleven. Det at vi har positive elever henger sammen med dette. Til og med vanskelige elever kommer tilbake og sier de skjønner at vi ville dem deres beste.*” Respondent C2 følger opp med å fortelle at lærerne jobber på ett trinn med 11 - 12 lærere pr trinn. Dette starter fra 8 trinn, og lærerne følger dem opp. ”*Det blir jo en god dialog, og vi får en god kjemi – det blir trygghet. Det ser vi også når elevene jobber i det åpne arealet. Klassene mikses litt..*” *Det er så lett å ta kontakt med lærerne. Dette tar vi som et bevis på at vi har en god tone og et godt læringsmiljø. Det er veldig kort vei imellom eleven og læreren.*” - sier respondent C2.

Respondentene i skole 2 har gjort rede for en del felles strategier for å skape sosial trivsel. Vi registrerer at det arbeides med kulturen i skolen i forhold til å skape tillit mellom elevene og lærerne. Dette kan vi avlese i de sosiale indikatorene i vår forundersøkelse der skole 2 scorer høyest av de undersøkte skolene på indikatoren ”trivsel med lærerne”. Vi noterer oss også at skolen benytter standarder for ønsket handlingsmønster hos lærere og elever. Dette er uttrykk for arbeid med verdiene i skolemiljøet. Noen vil kalle dette for verdiledelse. Vi betegner dette som klare

trivselsstrategier i forhold til å produsere samfunnsverdien sosial styrke hos elevene ved skolen.

For å undersøke om trivselsstrategiene er en respons på utfordringer i nærmiljøet spør vi respondentene om skolens positive klima er et resultat av den foreldremassen skolen har i dette boligområdet, og om det er et trykk fra foreldrene på faglige resultater. Respondent C2 svarer avkrefteende på dette, og har aldri merket slikt trykk. Respondent B2 mener likevel at skolen har en annen og mer motivert elevgruppe, og sammenligner med et område som tradisjonelt er kjent for å score lavt på levekårsundersøkelsene. Rektor bekrefter at foreldrene er skolemotivert, og tror de fleste foreldre mener at formell kompetanse er viktig. *”De støtter opp om skolen, og ser på skolen som noe positivt.”*, forteller rektor og viser til levekårsundersøkelsen som viser helt et helt annet bilde av området her enn den vestlige delen av kommunen. Respondent D2 mener likevel foreldremassen er mer sammensatt enn en skulle tro når man ser på nærområdet som er et strøk med en del velstående innbyggere. De fleste elevene kommer fra områder utenfor det velstående boligområdet.

Vi kunne ikke observere spesielle utfordringer fra nærområdet til skolen eller i skolens elevmasse. Skolens strategier ser ut til å fungere godt da skolen scorer høyt på både faglig og sosial styrke hos elevene. Det er ikke funn som indikerer at skolen står overfor endringer i koalisjonen i samme grad som skole 1.

5.2.2.2 Antimobbingsstrategier

Forebygging og reduksjon av mobbing har stort fokus i media og samfunnet generelt. Mobbing i skolen er også en av de viktige indikatorene på samfunnsverdien sosial styrke hos elevene. For å framheve dette har vi i vår forundersøkelse skilt ”mobbing i skolen” ut som egen kategori, og vektet denne indikatoren høyt når vi har beregnet skolens indeks på elevenes sosiale styrke.

Vi har undersøkt skolens antimobbingsstrategier. Respondentene refererer til ulike standardopplegg for å redusere mobbing og antisosial adferd i grunnskolen. Et av standardoppleggene det henvises til er antimobbingsprogrammet ”Olweus”. Dette antimobbingsprogrammet er utviklet av professor Dan Olweus ved Universitetet i Bergen. Programmet har fått stor utbredelse i norsk skole.

Olweus-programmet legger opp til å gå aktivt inn i skolen som sosialt system, både i klasserommene og den samlede elevflokk i skolen. Det går ut på å minske mulighetene for mobbing ved å fjerne sosiale strukturer som belønner mobbeadferd i skolen. Gjennomføringen av programmet baserer seg hovedsakelig på å gjøre bruk av

det eksisterende sosiale miljø: lærere og annet skolepersonell, elever og foreldre. Samtidig er utdanning av spesialtrente instruktører en viktig del i gjennomføringen av programmet på den enkelte skole. Instruktørene utdanner blant annet utvalgte nøkkelpersoner på skolene. (www.forebygging.no)

Det henvises også til "*Kjetil og Kjartan*"- aktiviteter. I samarbeid med sentrale aktører i antimobbingsforskningen, humorist og pedagog Kjetil Hasselberg og humorist og sosialantropolog Kjartan Eide, har Kunnskapsdepartementet lansert et samtaleopplegg for skolene. Kunnskapsdepartementet har derfor distribuert ni kortfilmer med "*Kjetil og Kjartan*" til alle skoler med ulike tips til elevene og foreldrene om hvordan de kan bidra til å hindre og stoppe mobbingen. (www.regjeringen.no/nb/dep/kd/)

Respondentene i skole 1 gir uttrykk for en klar strategi for å utvikle sosiale ferdigheter hos elevene, og dette knytter de nært opp til de foran nevnte antimobbingsprogrammene. Rektor uttaler at "*Det arbeides med "Kjetil og Kjartan" - aktiviteter i friminuttene. Og Olweus-programmet.*" Også respondent B1 henviser til det som ligger i "*Olweus*" programmet når vi spør etter strategiene mot mobbing.

Respondent C1 nevner at skolen har hatt lærere på kurs om "*Det er mitt valg*" som er et klassemiljøopplegg fra Lions rettet mot elever i grunnskolen (www.determittvalg.no/). Dette blir godkjent på lik linje med bruk av Olweus- program i klassen. "*Dette gir lærerne flotte ideer å jobbe med i klassen*", forteller respondenten. Opplegget er spesielt brukt på mellomtrinnet. Respondenten fortsetter: "*Dette med trivsel /misstrivsel går i bølgedaler, men skolen har lærere som jobber særdeles godt med det.*" Respondenten opplever likevel at når skolen har løst noe, så dukker det opp nye grupper en må jobbe med. Respondent C1 forteller også at "*Skolen følger Olweus-programmet. Må ha en, helst to timer til å jobbe med dette pr måned. Ulikt hvordan. Noen snakker om det mens barna spiser på fredager. Andre har klassemøter. Det skal føres referatbok for møter/ hvilke tema de tar opp, og rektor tar inn referatbøkene. Viss vi ikke holder fokus på dette, kan vi miste sertifiseringen, så dokumentasjon er viktig.*"

I forundersøkelsen registrer vi at skole 1 har den laveste andel elever som oppgir at de blir mobbet i de skolene vi undersøkte. Dette ligger godt under landsgjennomsnittet. Valgt strategi med å satse på ulike antimobbingsprogrammer synes å ha gitt gode resultater i forhold til å redusere mobbing ved skolen. Dette gir høy uttelling i møte med interessentenes forventning om høy sosial styrke hos elevene, og er egnet til å skape tillit og legitimitet i de institusjonelle omgivelsene. Dette harmonerer godt med Bookes teori om "*å telle det som teller*", nemlig evnen til å produsere samfunnsverdier. Dette er det Brookes kaller nøkkelvirkninger av effektiv offentlig lederskap.

I følge vår forundersøkelse har også skole 2 lite mobbing. Vi spurte respondentene hvordan skolen jobbet med dette temaet. Respondent B2 henviste også her til ”standard for skole 2” hvor det fremgår at spørsmål omkring mobbing skal tas opp på hver elevsamtale. Spørsmålet som blir stilt til elevene er ”Blir du mobbet eller ser du mobbing?” Respondenten uttaler videre at ”*jo mer skolen jobber for å få vekk avvik, jo bedre vil det jo bli.*”

Skole 2 gjennomfører egne undersøkelser med tanke på å avdekke mobbing. Respondent C2 sier at det er veldig kort vei fra problemet oppstår til at det blir tatt fatt i det. Oppdages mobbing blir dette tatt opp med rektor, og hjemmet /foreldrene blir involvert samme dag. ”*Dette er utrolig viktig!*” avslutter respondenten.

Vi oppfatter at skole 2 ikke synes å ha like tydelige og omfattende strategier for å hindre og forebygge mobbing som det vi fant i skole 1. Likevel kommer skolen godt ut på forundersøkelsen med en forekomst av mobbing som ligger under landsgjennomsnittet. Dette kan henge sammen med at skolen synes å ha en god strategi for å skape trivsel med lærerne, og at skolen legger vekt på å skape nærhet mellom lærer og elev. Det kan også henge sammen med de sosiale strukturene i nærområdet som scorer høyt på levekårsundersøkelsene. Mobbeproblemet blir da i følge Grint et håndterlig problem som skolen løser greitt med kjente metoder og de verdiene som ligger i kulturen. Skolen leverer da ønsket samfunnsverdi med den organisering og strategi skolen har.

Skole 3 er den skolen som i vår forundersøkelse har mest forekomst av mobbing. Skolen ligger godt over landsgjennomsnittet. På spørsmål om hva skolen gjør for å redusere mobbing, viste rektor til skolens samhandlingsdokument der det var strategier for å jobbe med å avdekke mobbing. Samhandlingsdokumentet inneholder klare prosedyrer for samtale med den som blir mobbet, med mobberen/ mobberne, informasjon til hjemmet og konsekvenser for mobberen. Rektor viser til at skolen hadde noe mindre mobbing i hjemmeskolen som lå i elevenes nærmiljø.

Vi finner at skole 3 på samme måte som skole 2 har prosedyrer for håndtering av mobbingssaker. Vi fant ikke forebyggende tiltak med omfattende antimobbingsprogrammer på samme måten som i skole 1. Skolen har åpenbart utfordringer i de institusjonelle omgivelsene bestående av et særdeles pluralistisk samfunn med stort innslag av elever med fremmedkulturell bakgrunn. På samme tid er skolen midlertidig plassert i et fremmed fysisk miljø i påvente av at ”hjemmeskolen” rehabiliteres. Disse forholdene synes å gi utslag på både faglige og sosiale indikatorer for samfunnsverdiene knyttet til grunnskolen, slik vi beskrev og vurderte i forhold til skolen trivsels- og mestringsstrategier.

På spørsmål til rektor i skole 4 om hvordan skolen arbeidet med mobbing på skolen, svarte han at de hadde en streng definisjon på begrepet mobbing. Rektor definerte mobbing som *”plaging over tid og av samme gruppe overfor samme barn”*. Adferd som kommer inn under denne definisjonen hadde de lite av. Men tidvis plaging, slåsting og konflikter mellom elevene finnes innrømmer rektor.

Rektors innskrenkende definisjon av mobbing tar ikke bort det faktum at skole 4 har forholdsvis høy forekomst av mobbing blant elevene sammenlignet med de andre skolene. Tallet på elever som utsettes for mobbing, slik begrepet vanligvis defineres, ligger høyere enn landsgjennomsnittet. Dette er slik til tross for at det ikke er noe som tyder på at skolen har spesielle utfordringer i de institusjonelle omgivelsene. Skolen har en kulturelt homogen masse. Vi tolker rektors svar dit hen at skolen hans ikke har en klart uttrykt strategi for å forebygge og hindre mobbing. Dette er ikke tillitsskapende adferd i forhold til å skape tillit og legitimitet i skolens institusjonelle omgivelser. Dette forholdet synes ikke egnet til å oppfylle samfunnets forventning om sosial styrke hos alle elevene.

5.2.2.3 Strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene

Vi går så over til å undersøke og drøfte strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene. Tillitsskapende arbeid er en del av begrepet politisk ledelse, som handler om å skaffe seg en nødvendig maktbase, og nødvendige ressurser til skolen.

Skole 1 prøver å bygge tillit i omgivelsene. Respondentene opplever å ha lyktes med opparbeidelsen av tillit i lokalsamfunnet. I gjennomgangen av produksjon av samfunnsverdier ovenfor, la vi merke til at skole 1 satset på et høyt faglig læringstrykk. Avdelingsleder C1 forteller at hun nok tror skolen har et godt renommé hos sine ledere i skoleseksjonen, noe som hun tror skyldes et faglig godt resultat, noe skolen har hatt lenge. Når vi samtalet om målsetninger for skolen, som vi kommer tilbake til nedenfor, uttalte den andre avdelingslederne ved skolen at *”Resultatene skal vise at her får vi ting til faglig !”* Dette viser er en tydelig strategi for å bygge skolens tillit

På spørsmål til respondent C1 om hun opplever at skolen nyter tillit i lokalsamfunnet - fra foreldre, velforeninger, andre kommunale instanser, næringsliv etc – får vi et klart ”ja” til svar. Hun fortsetter: *”Det vi vet dette best på er at vi har veldig mange elever som søker seg hit i løpet av året. Det er veldig mange elever med problemer, for i PPT miljøet har vi et godt ord på oss (som skole), fordi vi setter inn masse ressurser med en gang på vanskelige elever, og vi pleier å få de på plass.”*

Skolen får ikke tilført ekstra ressurser til disse oppgavene. Ressursene må hentes fra skolens ressursramme, og det må *omprioriteres*. Det flyttes ressurser, ”*eller ansetter et menneske som vi egentlig ikke har råd til.*”, uttaler respondenten. Skolen setter av en ganske stor økonomisk pott til dette, men den er oppbrukt i inneværende år.

Skolen har lærere som er kurset i å ta seg av adferdselever. Disse blir da satt til å ta seg av disse elevene. Skolen har to klasserom ved gymsalen til slike elever som trenger å skjermes fra klassen. Dette har fungert forbausende bra, sier respondent C1. Spesialpedagogiske lærere, som har vært på skolen i mange år, er gode på å sette inn tiltak rundt de som strever.

Vi identifiserer her en tillitskapende strategi som går ut på å styre ressurser inn på tidlig innsats rettet mot krevende elever. Dette gjelder både økonomiske ressurser, og det å utvikle fagkompetanse på området. Skolen synes å lykkes med dette. Vi viser her til Smeltzer (1997) som i sin forskning fant at tillitsnivået mellom kjøper og selger, her bruker og tjenesteyter, var avhengig av forutgående utvist tillit gjennom tillitsstyrkende adferd som kunne danne grunnlaget for forskjellige variasjoner av tillit.

Respondentene opplever at denne tillitskapende strategien har en ulempe. Skolen har stor søknadsmasse til 1. trinn. Respondentene mener det er for mange som hører til skolen, i tillegg til at andre søker. Nærområdet er prioritert, men i senere år har grensene til skolen stadig blitt flyttet utover. Respondent C1 uttaler: ”*Vi trodde de ville søke seg over til den nye skolen litt lenger inne, men foreldre er veldig konservative når de tenker skole. De vil helst ha klasseromsundervisning og ikke dette nye. Har diskutert med mange foreldre*” Skole 1 har lagt vekt på å være en konservativ skole i forhold til alle reformforsøkene i skolen. Dette synes å sammenfalle med oppfatningene til beboerne i nærområdet. Dermed synes også dette å ha vært en vellykket strategi for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene.

Respondentene har også en annen forklaring på skolens gode renommé: ”*Nattlandsfjellet hører til oss og har et høyt sosialt miljø. Og da det var mange barn der oppe, fikk skolen et godt renome. Nå er det litt nedgående kurve, pga nytilflytting. Barna finner seg ikke alltid lett til rette i et nytt miljø, vanskeligheter både ordensmessig og ulike problemer. Vi merker det.*”

Vi kan med andre ord konstatere at levekårene i nærmiljøet synes å gi enkelte skoler et gratis løft i anstrengelsene for å skape en velrenommert skole.

Når vi undersøker skole 2, er ikke strategiene for å opprettholde skolen gode renommé like tydelige. Vi spør respondentene om de opplever seg i et krysspess mellom kravene

fra de aktørene som for eksempel stat og kommunen – og fra lokalsamfunnet, behovene her på skolen og kanskje foreldrene i hverdagen?

Respondent B2 føler ikke at krysspress er et problem. Han sier at når det kommer folk fra kommunen med noe han skal rette meg etter, så er det en litt krevende prosess for kommunen å komme og ”slå i bordet med noe, for da skal du ha noe å komme med.” Respondenten mener at det som kommer fra kommunen er noe varierende. Når det gjelder det som ligger av forventninger fra samfunnet rundt, herunder foreldrene, så har ikke respondenten noe problem med å si fra og la være å følge det, hvis forventningene er noe helt annet enn det som er skolens oppgave. Han hevder ungdomsskolen ikke kan være noe mer enn mellomleddet mellom barneskole og videregående skole.

Alle respondentene mener likevel skolen har tillit hos interessentene til skolen. Respondent C2 har inntrykk av at skolen har høy anseelse i kommunen. Han viser til at skolen har vært ”Fyr-tårn skole” – utvalgt av skoleeier som sender gjester til skolen for å vise denne fram. Tilsatte ved skolen brukt mye tid på dette i forbindelse med kursing innad i kommunen, og i andre kommuner. Respondent D2 følger opp med å vise til at elever søker seg til skolen. ”Foreldrene ser jo at det er ganske lurt å ha barna sine her”, fortsetter hun.

Vi mener å se noe av det samme her som i skole 1, nemlig at gode levekår i nærmiljøet synes å gi enkelte skoler et gratis løft i anstrengelsene for å skape en velrenommert skole. Sammen med gode faglige resultater opprettholdes tilliten til skolen i de institusjonelle omgivelsene.

Rektor i skole 3 mener også at skolen har høy tillit i (dette flerkulturelle) lokalsamfunnet, både fra foreldre, andre kommunale instanser, næringsliv og andre. Dette underbygger han med at ulike instanser tar kontakt og bruker dem. ”Vi er arenaen der disse andre gruppene møtes sammen med skolens representanter.” Han viser til at den tidligere rektoren har startet dette arbeidet og jobbet med det over tid. ”Så vår respekt i nærmiljøet er nok nokså høy”, sier rektor. Offentlig sektor skal samarbeide med tredje sektor, frivillige organisasjoner, for i utgangspunkt å jobbe med tiltak rettet mot de mange. Her har skolen samarbeidet med sammenslutninger som har et nattevandringsopplegg. Skolens tillitskapende strategi retter seg altså primært mot å delta i samarbeid om å finne løsninger på det som i Grints terminologi kalles ”wicked problems” i nærmiljøet.

Vi spør om rektor opplever et krysspress mellom sentrale føringer, fra sentrale myndigheter og skoleeier, og den daglige pedagogiske virksomheten. Respondenten svarer at det er klart skolen kjenner på et krysspress. ”Men i tillegg til å være rektor, er

jo eg litt politiker. Eg er opptatt av strategi og det å omsette dokumentene og kravene fra staten til vår lokale virkelighet.”, fortsetter han.

Han sier videre at som rektor er man litt midt imellom, og han må derfor være bevisst på hvilken rolle han er i eller snakker ut fra. Spesielt i tonivå - kommuner kan dette være vanskelig, og offentlig sektor har et veldig sterkt blikk på seg i dag, hevder rektor.

På spørsmål om hvordan personalet ser på det å ha en rektor som også er politiker, svarer respondenten: *”Personalet synes det er topp at eg er i to roller. De får jo være med å påvirke, være med på en del ting.... Men demokratiet koster! Viss du har struktur på skolen, går det an å være vekke uten at skolen går under. Det er overdrevet det at rektor alltid må være til stede.”*

Vi har sluttet av det rektor i skole 3 sier at han i kraft av sin person og rolle som politiker, i større grad enn de andre skolene arbeider oppover i hierarkiet for å skape tillit. Dette er eksempel på det som i Brookes' 360 graders ledelse kaller ”ledelse oppover”. Det er også et klart tilfelle av politisk ledelse for å skaffe seg en maktbase, og ressurser til skolen.

Skole 4 har satset mest på å bygge tillit i forhold til interessentgruppen foreldrene. Rektors hovedstrategi er utvidet medråderett. Dette kommer særlig til uttrykk ved at to av foreldrenes representanter i FAU er medlemmer i det rektor kaller ”plangruppen” som fungerer som et bedriftsstyre for skolen. Dette er en strategi i retning av det Brookes kaller ”delt ledelse” eller samstyring (governance). Her trekkes eksterne interessenter utenfor det hierarkiet som konstituerer organisasjonen, inn i beslutningsstrukturen ved skolen.

Satsning på den årlige musikalen der mange av elevene framstår med mange sosiale ferdigheter, oppfatter vi også er en tillitskapende strategi fra rektors side. Dette er et sosialt byggende tiltak som er veldig synlig uttad – både overfor foreldregruppen, men også hos sentrale personer hos skoleeier som inviteres av elevene til gratis overværelse av musikalen.

5.3 Formålsbevissthet og visjonsbygging

Gjennom politisk ledelse formidles et tydelig uttrykt felles oppdrag/ formål til interessentene. Dette mener Brookes skaper en diskurs blant interessentene om begrunnelsene for disse intensjonene og målsetningene, og hvilke virkninger man søker å oppnå. Etter hvert skapes et klima der det fokuseres på å skape det som samfunnet forventer - *samfunnsverdier*. Forskningsspørsmål 2 retter seg mot å undersøke hvilken

klarhet og diskurs det er omkring formål og visjon i skolene vi undersøker. Dette leder til forskningsspørsmål 2:

Er interessentene bevisst hva som er grunnskolens oppdrag, og har skolene en forpliktende og motiverende visjon som er kjent blant alle interessentene?

5.3.1 Formålsbevissthet i de undersøkte skolene

I de etterfølgende drøfter vi funn om formålsbevissthet i den enkeltes skoles ledergruppe, og hvordan det arbeides med å distribuere formålsbevissthet nedover i organisasjonen.

5.3.1.1 Formålsbevissthet i ledergruppen

Vi spurte først respondentene i skole 1 om hva de ville si var grunnskolens formål. Respondent A1 (rektor) uttalte følgende: *”Vi har jo et samfunnsoppdrag, nær sagt gitt av kongen i statsråd, gitt av lover. Vi bygger framtid, samfunnets framtid, barns framtid – vår egen alderdom! Gi de framtidshåp, kunnskap slik at de kan forvalte kulturarv, økonomi og verdier, løfte vårt land, demokrati - respekt. Vår jobb å gi barna læringsutbytte på alle disse områdene slik at de kan bli selvstendige trygge voksne.”*

Respondent B1 uttaler at hovedformålet er det oppdraget som samfunnet har gitt oss. Oppdraget beskrives som å *”gjøre den oppvoksende generasjon til gagns mennesker...”* Respondenten peker på at oppdraget har skiftet opp gjennom årene. Nå er det fokus på det store læringstrykket. I en periode var trivselsfaktoren mer i fokus. Nå skal skolen skape det grunnlaget som Norge skal leve av i fremtiden. Samtidig skal skolen skape hele mennesker.

Respondent C1 mener formålet er å gjøre barna våre både gode medmenneske i et avansert samfunn, og få lære seg så mange ferdigheter at de kan leve et godt liv. I det ligger også det å utvikle endringskompetanse. De som går ut fra skolen nå, har en annen kompetanse enn de som gikk ut for 10 år siden, hevder respondenten.

De tre respondentene fra skole 1 har samtlige en klart forståelse av at skolen har et samfunnsmandat. Svarene fra respondentene er innholdsmessig godt i samsvar med opplæringslovens formålsparagraf som uttrykker at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Hensikten er at elevene skal kunne mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I forhold til holdninger skal elevene lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Særlig rektor treffer de fleste aspektene i opplæringsloven. Vi kan slå fast at ledelsen i skole en har en klar og felles bevissthet om hva som er skolens misjon. Grunnlaget fore å kunne utøve politisk ledelse er derfor sterkt til stede i organisasjonen.

På samme spørsmål til respondentene i skole 2 om hva de vil si er grunnskolens formål, svarer respondent C2: *”få elevene til å tenke – hva er jeg god på, og hvilke utfordringer har jeg.”* Respondenten fortsetter *”Gjøre elevene til selvstendige og tenkende mennesker. Få de over i den videregående skolen. Bli samfunnsnyttige mennesker. Ledd i bevisstgjøringen hos elevene til å leve et selvstendig liv til gagn for seg selv og samfunnet.”*

Respondent C2 har langt på veg sammenfallende i forhold til noen av formålsangivelsene i opplæringsloven. Rektor i skole 2 var ny, og svarte ikke på dette spørsmålet. Vi fikk samlet sett inntrykk av at dette med skolens formål ikke satt like godt i bevisstheten på hele ledergruppen ved Høp skole som det vi fant i skole 1. Dette kan være en svakhet i forhold til å kunne utøve strategisk ledelse i denne skolen.

Når vi rettet spørsmålet til skole 3 viste rektor raskt til opplæringsloven og det den generelt pålegger alle skoler i Norge. Han gikk ikke inn på noen spesifikke formuleringer, men knyttet dette opp mot de lokale forventningene til akkurat denne skolen. Rektor sier at det er hans rolle å omsette de statlige føringene og de statlige målsettinger, slik at de også kan bli lokale målsettinger i en lokal utforming tilpasset de lokale utfordringene.

Rektor sier videre: *” På vår skole er dette ganske enkelt. Eg overtok denne skolen for 2 ½ år siden, og vi er jo en skole i et spesielt nærmiljø, litt utfordrende, mange ting i tiden, men vi har selvfølgelig laget et dokument med visjoner på hvordan vi tenker vi vil ha det hos oss.”*

Igjen framstår rektor i skole 3 som tydelig i utøvelsen av ”leadership” i form av politisk og strategisk ledelse der han markerer klar forståelse av misjonen og hvordan han akter å distribuere bevisstheten om denne nedover i organisasjonen. Dette samsvarer med det Brookes og andre beskriver som å ”gjøre de riktige tingene” som er startpunktet i ”den virtuose sirkelen” for ny offentlig ledelse.

Rektor i skole 4 viser til målene slik de er formulert i ”Kunnskapsløftet”(læreplanen av 2006) og andre forskrifter, samt lokale læreplaner. Dette må rektor omsette i praksis og lede skolen til gode resultat. For ham handler det om en *”trakt mot vår framtid. Må velge ut.”* Rektor utdyper dette med å presisere at hans oppgave blir å samle alle føringene og de ulike forventningene i ”en trakt” og velge ut en vei mot etablerte mål. Gjennom å skaffe seg en oversikt av ulike forventninger, samler han disse og setter opp et mål for skolen. Rektor uttaler videre: *” Mitt mål er at mine samarbeidspartnere gjør mine forslag til mål, til sine.”* Vi analyserer dette videre i pkt 5.4.1.3 nedenfor.

Med unntak av henvisning til opplæringslovens formålsparagraf har rektor i skole 4 nokså lik tenkning med rektor i skole 3 om dette med betydningen av å gjøre sentrale føringer til lokale føringer i lokal utforming. Han framhever også denne "leadership"-tilnærmingen med fokus på å gjøre "de riktige tingene" uttrykt i målsetninger som balanserer forventningene i skolens institusjonelle omgivelser.

5.3.1.2 Formålsbevissthet nedover i organisasjonen

Vi spør respondentene i skole 1 hvordan ledelsen arbeider med å distribuere bevissthet om skolens formål eller misjon nedover i organisasjonen og eventuelt til andre samarbeidspartnere. Rektor forteller at hun bringer fram formålet en del ganger når hun har personalet samlet, og nesten alltid i taler i forbindelse med jul, vitnemålsutdeling, besøksdager og første skoledag. Noen ganger dras linjen fra mandatet fra øverste hold til inn i klassen når kollegiet sitter i møter omkring utviklingsarbeidet av skolen, selv om det ikke alltid brukes like lang tid på det. Ofte nevnes det med en bisetning.

Dette med jevnlig fokus på skolens formål gjentas også av respondent B1, som også viser til at skolen i lang tid har hatt stabilt personale. Nå er det mer "turn-over", og temaet må tas opp på grunn av nytt personalet. Fordi påvirkningen utenfra er så massiv i ulike retninger, må det gjentas at skolen skal ha fokus på hva som er oppdraget, og hva skolen skal drive med.

Rektor uttaler at hun lar seg engasjere av dette med skolens formål, mens respondent B1 uttaler at dette engasjerer ham i mer eller mindre grad. Sistnevnte mener at stort sett er de fleste lærere bevisst på skolens formål, selv om han av og til blir forbauset over at noen ikke reflekterer over det.

På spørsmål om hvordan ledelsen løfter lærerne opp til å se på det overordnede målet for skolen, vises det til at det brukes tid i fellestiden. Da tas det opp bestemte tema. Det gis konkret informasjon om for eksempel nye forskrifter i form av forelesninger. Andre ting blir implementert ved å gå ut i hovedtrinnene og problematisere og samtale om dette i pedagogiske utviklingssamtaler. Andre metoder er skolevandring og hele planleggingsdager – med refleksjon over oppdraget, elevsyn og læringssyn og det som er overordnede føringer. Det sies til lærerne at ikke alt går på metoder - som ledelsen selvsagt også tar opp.

Respondent B1 uttaler at ledelsen er bevisst på å holde et høyt refleksjonsnivå, og løfte seg opp og se skolen ovenfra. Det har ledelsen ofte som fokusområde. Lærerne er mer opptatt av er praksis, og alt de skal drive med. De er opptatt av å få noe som kan brukes

i klasserommet. Han uttaler vider: *"Vi er høyt utdannede mennesker og det krever et høyt refleksjonsnivå, og vi skal begrunne hvorfor vi gjør ting. Når jeg får en telefon fra en forelder, skal jeg også begrunne det ut fra samfunnsmandatet."*

Vi finner at skolens formål blir kommunisert og diskutert i lærerkollegiet i skole 1. Arbeidet med å ha en distribuert bevissthet om skolens formål synes derfor å være brukbart ivarettatt. Sammenholdt med at skolen synes å være i en utvikling der de institusjonelle omgivelsene og koalisjonssammensetningen er i endring, kan det likevel synes fornuftig å arbeide for å styrke formålsbevisstheten nedover i organisasjonen.

I skole 2 legger respondent B2 vekt på at deres skole, ungdomsskolen, er mellomledd mellom barneskole og videregående skole. Dette er ungdomsskolens oppdrag, mener han. Hvis de lykkes her så har elevene fått selvstendighet, selvtilit og disse verdiene som de skal ha med seg. Respondent C2 mener videre at det er viktig å hjelpe elevene til å bli kjent med sine sterke sider. Det må også være skolens oppgave å *"hindre at alle går i flokk, og velger utdanningsretning bare ut fra vennskap"*. På spørsmål om hvordan formålene blir kommunisert og diskutert, svarer respondent B2 at skolen *"har jo en filosofi på de pedagogiske tankene våre som vi har runder på og diskuterer"*. Vi forstår på respondenten at han opplever at skolen er *"veldig i – øyeblikket - orientert"* – at det ikke avsettes tid til overordnet tenkning. Respondenten understreker likevel at de har jogså hatt runder på hvordan skolen skal tenke større.

Respondentene gav inntrykk av at bevissthet om skolens formål ikke hadde en sentral plass i skolens hverdag. Dette samsvarer med at skolen synes å være godt tilpasset sine institusjonelle omgivelser. Det synes også å ha utviklet seg en kognitiv institusjon i skolekulturen – det skolen faktisk gjør antas å være den rette måten å gjøre tingene på. Siden resultatene er gode gir denne forestillingen også mening for aktørene i dette sosiale systemet. Det kan imidlertid være en sperre for videre skoleutvikling at det ikke er endringskrefter i sving ved skolen.

Vi spør rektor på skole 3 om skolens formål blir kommunisert og diskutert nedover i organisasjonen. Rektor svarer: *"Veldig enkelt og veldig greit: Eg styrer på regi og involverer på prosess."*

Lærende organisasjoners tankegang blir brukt i avdelingenes videre arbeid med saker. Her gjør rektor hovedjobben med å tilpasse statlige føringer til den enkelte av de før fem omtalte avdelingene ved skolen, slik at avdelingslederne lett kan følge opp.

Rektor viser til dokumenter fra bykommunen og disse har rektor, sammen med representanter fra kommunen, samt lærere som har fått lederopplæring, jobbet med og

omsatt som målsetninger til egen skole. Respondenten sier ikke direkte at skoleeier har uttrykte oppfatninger om skolens formål, men gjennom felles arbeid med et styringsdokument for skolen, og henvisning til de politiske planene for nærområdet hvor skolen ligger, er det et tydelig samarbeid mellom skoleeier og ledelsen av skolen omkring skolens formål.

Rektor snakker fort og engasjert omkring strategiske grep som skolen har tatt i forhold til å oppfylle skolens formål.

Rektor i skole 3 har en tydelig strategi for hvordan sentrale og lokale forventninger til skolens formål skal distribueres nedover i organisasjonen. Rektor bruker bevisst verktøyet politiske ledelse overfor skoleeier oppover, og overfor sine avdelingsledere nedover. Selv uttrykker han dette som "å styre på regi". Dette samsvarer med Brookes tanker om "leadership" – å gjøre de riktige tingene. I distribusjonsprosessen nedover i organisasjonen involverer han medledere, og overordnede føringer oversettes til lokale føringer tilpasset den konkrete organisasjonen. Da er man over i styringsprosessen som i Brookes terminologi benevnes som "management" – å gjøre de riktige tingene riktig.

Rektor i skole 4 henviser til skolens utvidede medråderett når det gjelder å distribuere formålsbevisstheten i organisasjonen. Som nevnt foran har rektor en distribusjonsstrategi som går ut på at "*mine samarbeidspartnere gjør mine forslag til mål, til sine.*", som han uttrykker det. I prinsippet er dette samme strategi som rektor i skole 3 hadde.

5.3.1.3 Skolens formål i møte med lokale utfordringer

Rektor i skole 1 opplever ikke spesielle lokale utfordringer i forhold til skolens formål. Hun mener dette kan skyldes at skolen har en pågående byggeprosess med et nytt skolebygg, noe som har tilført skolen ekstra midler. Dette er en drahjelp til å se på pedagogikk og pedagogisk profil. Vi oppfatter ut fra dette at rektor her sikter til de økonomiske rammebetingelsene.

Det fremgår at imidlertid at rektor opplever store forventninger fra foreldrene som stiller krav til skolen. Skolen ligger i et område som skårer høyest på levekårsundersøkelsene. Noen foreldre flytter hit for å ha barnene på denne skolen med gode læringsresultater. Samtidig merkes det at skolen ligger i et utbyggingsområde, og det har blitt en "sprekk" i elevmassen. Elevgruppen har endret seg de siste tiårene. Fra å ha veldig mange som er på hugget, har en nå fått mer variasjon. Respondenten mener like fullt at jevnt over så innfrir skolen mandatet.

Respondent B1 opplever også store forventninger til skolen. Skolen har hatt et godt rykte over lang tid. Elever søker seg til skolen. Flere bosetter seg i området. Dette har skapt store forventninger utenfra, og dette skaper også store forventninger innad i personalet. Her er det snakk om en skolekultur og en skolekode som krever litt mer.

Forventningene har også skapt brytninger mellom foreldre og skoleledelse i forhold til skolens formål. Vi siterer en av respondentene: *”Vi har mange høytutdannede foreldre, som har levd i en tid der lærerne ble omtalt som ”halv-idioter”; fokus i media har vært at lærerne er dumme, kan ikke....og så kommer foreldrene med sine doktorgrader. Da sier vi (ledelsen) at når du (lærer) møter disse, så er det du som er profesjonell og skal kunne svare. Mange av foreldrene er bevisst hva mandatet er, men også sine egne rettigheter. Kanskje litt mindre plikter...”*

Respondent B1 peker også på at skoleeier har store forventninger til skolene i byen, og spiller på konkurranseelementet mellom storbyer. Politikerne fokuserer på at de nasjonale prøvene skal gjenspeile kvalitet. Samtidig har de fokus på antimobbingsprogram.

Ut fra respondentenes uttalelser identifiserer vi at økonomiske rammebetingelser kan være en utfordring i forhold til å arbeide med skolens formål. Rektor ved skole 1 peker på at skolen hennes er tilført ekstra ressurser i forbindelse med planlegging av en skoleutvidelse. Dette fører til at skolen har mer romslige økonomiske rammer, og kan dermed investere i mer tid til overordnet tenkning. Å avsette tid i personalgruppen til overordnet tenkning er et ressurs- og prioriteringsspørsmål. Samtidig er riktig prioritering av ressurser en viktig faktor i det å gjøre de riktige tingene riktig, det må utøves styring, eller ”management” for å bruke Brookes terminologi. Det å bruke ressurser på å styrke formålsbevisstheten vil være en viktig styringsoppgave.

Foreldrenes forventninger og deres rettighetsbevissthet framheves også som en utfordring. Det samme gjelder store forventninger fra skoleeier. Vi oppfatter dette som at høyere formålsbevissthet i de institusjonelle omgivelsene medfører økt trykk på skolen i form av høyere krav til lærernes prestasjoner. Dette kan kjennes ubehaglig, men kan samtidig danne grunnlaget for det som Brookes beskriver som delt ledelse horisontalt eller samstyring (governance). Høyere formålsbevissthet hos andre aktører i koalisjonen kan utgjøre et endringspress som gjør at skolen søker samarbeid med disse aktørene: ”if you can’t beat them, join them” er et velkjent prinsipp.

Vi spurte også respondentene i skole 2 hva de opplever er deres skoles utfordringer i forhold til formålene. Vi fikk inntrykk av at respondentene ikke kjente på spesielle utfordringer på dette området. Respondent D2 uttaler at skolen deres ikke har mer utfordringer enn det som er allment i skolene.

Skole 2 synes ikke å være utsatt for det endringspresset som flere av respondentene i de andre skolene i vår undersøkelse gav uttrykk for. Det vil kunne forklares ved at belønningsbalansen i koalisjonen er tilfredsstillende.

Vi spør rektor i skole 3 han opplever at skolen hans har utfordringer i forhold til formålene. Rektor tar utgangspunkt i at han som skoleleder er satt til å lede innenfor gitte rammebetingelser. Rammebetingelser han nevner er hvilke lærere som er ansatt, hvilke elever han har og hvordan nærmiljøet er. Disse faktorene må tas hensyn til, men de skal ikke styre det man gjør fordi da blir de som ”selv-oppfyllende-profetier”. ”*Da blir det sånn at det og det kan vi ikke gjøre, fordi elvene er sånn og sånn, elevene er minoriteter med fremmedspråklig bakgrunn.*”, understreker rektoren.

I en slik setting, sier respondenten, vil det alltid vil være foreldre som ikke er enige i det skolen gjør. Men viss vi kan enes om noen viktige ting er vi på rett vei. Her nevner han to ting 1) At det er bra at elevene går på skolen, men du trenger ikke ”elske” skolen! 2) At det elevene gjør på skolen er viktig både for de hjemme og oss på skolen. ”*Målet er å bygge en felles grunnmur og forståelse. Vi som jobber her må ha forståelse og respekt for den enkelte, men ikke unngå å stille krav - selv om skolen har ødelagt for dem i 7 generasjoner, eller at de er oppvokst i Somalia ! Det er en balansegang å ha respekt for ulike meninger, men samtidig kunne stå for høye forventninger og mål og trygt kunne si at noen ting er bare sånn.*”. Som et eksempel på dette nevner han at han ikke godtar at muslimske elever ikke skal ha svømmeundervisning.

Rektor påpeker at en av denne skolens største utfordringer i forhold til minoritetsmiljøet, er å formidle informasjon om skolens formål til foreldrene. Rektor sier at skolen må ha respekt for at mange foreldre er analfabeter, og skolen må derfor finne smarte måter å formidle informasjon på. Dette må alle ansatte ha et bevisst forhold til.

Rektor oppsummerer med at han har en klar bestilling fra skoleeier, og jobber innenfor gitte rammebetingelser. Skolen skal ikke bruke disse som en unnskyldning for at elever ikke kommer på skolen eller klarer det faglige. ”*Her skal det være rom for alle typer elever!*”, presiserer rektor.

Rektor beskriver her de spesielle forholdene med stort innslag av elever med minoritetsbakgrunn som en særlig utfordring med å skape formålsbevissthet hos alle aktørene i koalisjonen. Kommunikasjonen med minoritetselvers foreldre framheves som et særlig problem. Brytninger mellom kultur og religion er også framtreddende. Belønningsbalansen i koalisjonen er satt kraftig på prøve, og kan synes å være i ubalanse. Som nevnt ovenfor står rektor her overfor et u håndterlig problem. I slike

tilfeller anviser Brookes samstyring som ledelsesmetode. Her må spesiell kompetanse på banen, og aktører utenfor skolen kan kanskje bidra til forbedrede resultater. I Brookes "virtuose sirkel" er vi kommet til at de riktige tingene må gjøres på riktig måte, på de riktige stedene, med de riktige folkene. Kanskje antroposofier, religionsvitere eller andre miljøer utenfor skolen kan være strategiske partnere for å utvikle skolen videre.

Rektor i skole 4 trekker fram fire lokale utfordringer i forhold til å holde trykk på skolens formål.

For det første nevner rektor utfordringer i forhold til personalet. Skolen ligger i en mindre randkommune til en større by, og har problemer med å få kvalifiserte lærere. Skolen driver derfor alltid med ufaglærte lærere. Dette kan ha betydning for formålsbevisstheten i personalet.

For det andre opplever rektor begrensninger i ressursene både når det gjelder bygninger og økonomi. De økonomiske rammene er stramme. Ingen andre enn rektor kjemper for ungdomsskolen. Han viser til at det er stor kamp i ulike deler av kommunen om å opprettholde barneskolene som bygdeskoler. Politikerne projiserer også sitt engasjement på de små barneskolene. Den ene felles ungdomsskolen må kjempe for seg selv gjennom god dokumentasjon og begrunnede krav fra rektor. I denne konteksten kommer formålstrykket lettere i bakgrunnen.

I forhold til kommunale føringer som lokale skoleplaner, prioriteringer, lokal utvikling med mer, må rektor innordne seg kommunale føringer. Samtidig opplever rektor daglig å stå overfor valg i forhold til hvilke krav eller lover han ser seg nødt til å bryte. Dette er en utfordring i forhold til å bygge formålsbevissthet i skolen sin.

Rektor i skole 4 ser også formålsbevissthet hos foreldrene som en utfordring da denne bevisstheten ofte omsettes til store forventninger og krav til skolens prestasjoner og utvikling. Nytt er også at krav til skolen kommer som forskrift og er derfor en rettighet. Sammenkoblet med den generelle rettighetsbevisstheten i befolkningen, økes forventningspresset på skolene.

Når det gjelder rekrutteringsproblemer i utkantkommuner, kan ikke dette løses av spesielle ledelsesstrategier hos rektor alene. Her er det generell omdømmebygging som må til, og dette fordrer samstyring som ledelsesverktøy.

Stramme økonomiske rammer krever styring (management), og det er viktig for skole 4 å prioritere ressurser til å styrke formålsbevisstheten i skolen.

I krysspresset mellom sentrale og lokale føringer og rammebetingelser er det "leadership" -rollen som må tydeliggjøres. Rektor må prioritere og tydeliggjøre "de riktige tingene" overfor personalet – særlig når deler av personalet gjerne mangler den bevisstgjøringen om skolens formål som utdannede pedagoger forhåpentligvis besitter etter endt utdanning.

Forventningspresset fra foreldregruppen kan også her utgjøre et sunt endringstrykk som skaper ledelsesadferd rettet mot innovasjon og utvikling, det Johnsen et.al. kaller søke/læreprosesser.

5.3.2 Visjoner og visjonsbygging i skolene

Vi går så over til å drøfte funn om visjoner og visjonsbygging i de undersøkte skolene. Vi undersøker og vurderer visjonens plass og betydning for rektor og ledergruppen i hver skole. Deretter undersøker vi om det er strategier for å holde visjonen fram som ledestjerne og motiverende faktor for ledelsesadferden i organisasjonen.

5.3.2.1 Skolenes visjoner

Mange kommuner har overordnede visjoner for hele skolesektoren. Bykommunens overordnede visjon er "Kompetanse for alle i mulighetenes skole". Landkommunens overordnede visjon er "Trygg, stolt og sterk! Vi bygger identitet og kompetanse i eit skapande oppvekstmiljø". Begge disse visjonene kan fungere som en ledestjerne, og beskriver en idealtilstand i forhold til skolens formål og forventet "utbytte" for samfunnet. Bykommunens visjon inneholder en programerklæring ved at visjonen forplikter kommunen til å gi alle elevene kompetanse. Landkommunens overordnede visjon har mindre preg av forpliktelse, men er til gjengjeld tydeligere på elevenes sosiale styrke som en del av kompetansebegrepet. Begge visjonene er til tross for svakheter, egnet som motiverende faktor for lederadferd i organisasjonen.

5.3.2.2 Visjonens betydning for ledergruppen

Vi spurte respondenten ved skole 1 om skolen har en uttrykt visjon, og hva denne eventuelt er. Ingen av respondentene refererte til kommunens overordnede visjon.

Respondent A1 (rektor svarer): "Vi skal være byens beste kommunale skole." Respondenten sier samtidig at dette tørr ikke skolen å flagge så tydelig ut. Skolen har imidlertid et klart formulert mål om at de skal ha bedre testresultat enn det som er

standard for Bergen kommune. Det er også et mål at skolen kan vise til nedgang på mobbeundersøkelsen i Olweus-programmet.

Respondent B1 uttaler at skolen har vært i faser med visjonsbygging på 80 og 90 tallet med store og luftige formuleringer. Dette har de gått vekk fra, og i stedet blitt mer tydelige på mål. Skolen har gått mange runder på dette. Respondenten nevner to sentrale mål:

- 1) Bedre faglige resultater enn de andre skolene i Bergen
- 2) Markert nedgang på mobbing

Han mener videre at det pågår mange prosesser her, og mener det også må ses på hva som ligger i begrepet visjon. Respondenten mener begrepet har mistet sitt innhold. *”Visjonen ligger jo over alt dette – det å skape hele mennesker. Men ”trygghet og trivsel i et trygt læringsmiljø” er over for oss. Der ligger ikke vi.... ”*, oppsummerer respondent B1.

Respondent C1 angir også et lignende mål som de to andre:

- 1) Vi vil være blant de aller, aller beste skolene i byen:
- 2) Den beste 1-10 skolen !

Vi registrerer at skoleeiers overordnede visjonen ikke synes å ha en sentral plass som ledestjerne, forpliktelse eller motivasjonsfaktor i skole 1. Derimot er det tydelig at det i ledergruppen ligger en sterk motivasjon i å være den beste skolen i byen. Dette gjelder særlig i forhold til de faglige prestasjonene på skolen, men også når det gjelder mobbing, dette er tydelig formulert av respondent B1. Sistnevnte avdelingsleder har åpenbart vært utsatt for mange dårlige visjoner da han langt på veg har mistet troen på visjoner som en motiverende faktor. De angitte resultatmålene kan imidlertid lett måles, og dette kan langt på vei tjene som motivasjonsfaktor når visjonen mangler. Det er nær sammenheng mellom skolens høye læringstrykk og de angitte målsetningene. Funnet om at ledelsen i skole 1 har en klar og felles bevissthet om hva som er skolens misjon, de motiverende resultatmålene for skolen og læringstrykket, gjør til sammen at skolen likevel har en ledestjerne, forpliktelse og motivasjon rettet mot elevenes faglige styrke. Det er en svakhet at den sosiale styrken hos elevene ikke er en tydelig del av verken den sentrale eller lokale ”visjonen”

På spørsmål til respondentene i skole 2 om skolen har en uttrykt visjon, og hva som er visjonen mente respondentene at de hadde en visjon, men ingen kunne huske den. En av respondentene mente den sluttet med *”...mulighetens skole”* Denne respondenten husker med andre ord bruddstykker av kommunens overordnede visjon *”Kompetanse for alle i mulighetenes skole”*.

Skole 2 har helt ny rektor som kommer utenfra kommunen, og dette kan være en faktor som gjør at vi ikke får fram visjonens betydning for ledelsesgruppen. På den annen side er denne observasjonen en klar indikasjon på at skolen i dag ikke har en klar ledestjerne, forpliktelse og motivasjon innrettet mot skoles misjon, slik en god og levende visjon skal bidra til. Muligheten for strategisk ledelse er derved mindre. Dette forsterkes ved at heller ikke skolens formål satt like godt i bevisstheten til respondentene ved denne skolen sammenlignet med den andre skolen med høyt score på resultatindikatorerne.

Når vi stiller samme spørsmål til rektor på skole 3 om hva som er skolens visjon, kommer det på rams fra respondenten:

”(navnet på skolen), det bankende hjerte isundet .

En skole med høye faglige og sosiale forventninger til alle!”

Rektor forklarer visjonen med at dette er en skole i et område som skal rehabiliteres, nye boliger skal bygges og skolen skal også bli arena for kultur og idrett. Her forholder de seg til prosjektet ”Ny Energi rundtsundet” hvor også rektor er med.

Siste del av visjonen går på faglig høye forventninger. Rektor forteller at det er en omskrivelse av det som Bergen kommune har som forventning til alle skolene: *”En skole for alle med blick for den enkelte.”*

Vi spør om hvordan det ble arbeidet med å formulere visjonen, og hvem som deltok.

Rektor svarer: *” Den gangen hadde vi plangruppe (2008). Avdelinger er nytt fra 1.8.10 Før det hadde vi plangruppe/ pedagogisk utviklingsgruppe med representanter for alle teamene, og så brukte teamlederne tid i sine team for videre prosess. Då vi laget visjonen, laget vi også en beskrivelse over verdier; hva vi mener skal ligge i visjonen. Visjonen er vyer, en sky vi vil prøve å nå. Verdiene forteller hva folk som tenker på oss skal identifisere oss med. ”*

I forhold til vårt tema, visjonens betydning for ledergruppen i skole 3, ser vi at visjonen i dette tilfellet er tydelig viktig verktøy for rektor i skole 3. Videre undersøkelser viser også at deler av visjonen er felles for alle aktørene i prosjektet ”Ny Energi rundtsundet”. Det nye skole- og kulturanlegget som er under bygging, skal være *”som et bankende hjerte i lokalsamfunnet”* formuleres det i prosjektbeskrivelsen av en seniorarkitekt i prosjektet. Dette kommer vi tilbake til nedenfor under behandlingen av strategiske nettverk.

Den todelte visjonen for skolen henger sammen med den overordnede visjonen som også er kjent av rektor. Første del av visjonen er en fellesvisjon for alle aktørene i prosjektet ”Ny energi rundt ...sundet”. Andre del av visjonen er en presisering av den felles overordnede visjonen. Første del av visjonen er en klar ledestjerne for de

involverte aktørene da den refererer til en framtidig idealtilstand med ”ny energi” i et område som gjenoppstår i ny drakt. Andre del av utgjør en programerklæring og en tydelig forpliktelse for alle interessentene. Visjonen er egnet til å skape motivasjon. Vi vurderer visjonen i skole 3 til å være et kraftig strategisk verktøy for rektor .

Rektor i skole 4 legger også stor vekt på den lokale visjonen han har utforma for ungdomskulen i kommunen.

Visjonen er ei programerklæring: ”Skole 4 skal vera ein ”Bry deg” - skule”

Visjonen er uttrykk for strategisk satsning på trivselsfaktoren i bygging av samfunnsverdier. Tenkningen bak visjonen er en hypotese om at dersom folk trives får man gode resultater. Rektor forteller at dette bygger på de underliggende forutsetningene om at dersom elevene trives, lærer de. Dersom personalet trives, gjør de jobben sin så godt de kan.

Skolens visjon er noe løsrevet fra kommunes overordnede visjon, men står ikke i motstrid til den. Visjonen har en klar forpliktelse i seg. Samtidig er den noe uklar hvis den skal være en ledestjerne relatert til skolens misjon. Samlet vurdert fungerer visjonen greitt når det gjelder å skape samfunnsverdien sosial styrke hos elevene. Den er svakere i forhold til strategisk ledelse rettet mot faglig styrke.

5.3.2.3 Visjonens plass nedover i organisasjonen

Ledergruppen i skole 1 bruker ikke en visjon som strategisk redskap og vektlegger i stedet klare målsetninger rettet mot faglig styrke hos elevene. Måten skole 1 distribuerer målsetninger i organisasjonen kan også anvendes på distribusjon av visjoner. Vi spør derfor respondentene i skole 1 hvordan de arbeider med å gjøre målsetningene kjent utover og nedover i skolemiljøet. Respondent A1 henviser til læringssirkelen. Læringssirkelen ble introdusert av D. A Kolb i hans arbeider med erfaringsbasert læring (Kolb 1983). Læringssirkelen skal være gjennomgående i undervisningen, og brukes i skolevandringen som gjennomføres to ganger pr. år og foretas av rektor og avdelingslederne. Rektor tar for seg avdelingslederne og noen av de

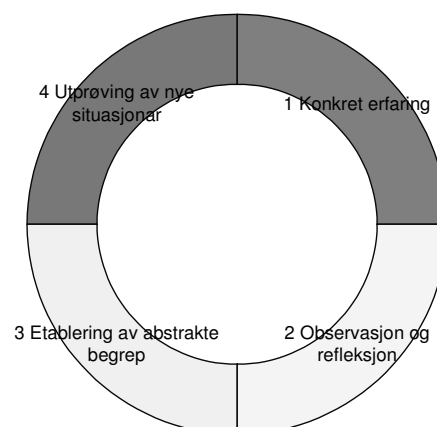


Fig 6 Kolbs læringssirkel

nye lærerne som hun vil gå tettere på. Målet er å høyne resultatet, og se at elevene får læringsutbytte. Dette kommer vi tilbake til.

Det er ledelsen ved skolen som har arbeidet med å formulere målsetningene. Respondent B1 uttaler at ledelsen har nok jobbet ut tankene bak disse målene og implementert det hos lærerne. Rektor, tre avdelingsledere og SFO-leder har deltatt i utarbeidelsen. Respondenten uttrykker at han er uenig med rektor i at SFO-leder ble trukket inn, og begrunner dette med at skolen ikke er en heldagsskole.

”Ledelsen har satt seg disse målene, men jeg tror disse målene er også lærerne sine. Spørsmålet er bare hvordan kan det gjøres, hva det vil si for den enkelte lærer å oppnå beste resultater.”, mener avdelingslederen (respondent B1)

Målsetningene har ikke vært behandlet av FAU, på foreldremøter eller i elevråd. Respondent A1 mener likevel at målsetningene er godt kjent blant FAU-medlemmene og lærerne. Blant lederne er målsetningene meget godt kjent. I forhold til eksterne interessenter, herunder foreldregruppen utenfor FAU, viser rektor til at målsetningene ligger tilgjengelig på nettet, og at de er sendt til kommunale innstanser.

Respondent B1 mener lederne og lærerne kjenner meget godt til målsetningene.

Han kan ikke svare sikkert når det gjelder elevene, men mobbemålet er nok meget godt kjent. Læringsmålet er lite omtalt for elevene, og mener at å si at de skal være best kanskje ikke det lureste å gjøre. Men at skolen har høye forventninger til elevene, det merker de nok! Når det gjelder foreldrene mener han FAU kjenner meget godt til målsetningene. Foreldre ellers er mindre kjent med målsetningene da skolen ikke i særlig grad har profilert disse utad. Respondenten mener imidlertid at skolens logo skal vise dette. Logoen uttrykker stolthet av skolen; *”Vi strekker oss!”*

Samme synspunkter deles av respondent C1 som mener at lederne kjenner skolens visjon/ målsetninger meget godt. Når det gjelder lærerne sies det ikke så ofte at skolen skal være best, men det er kjent hos de ”gamle”, og kanskje kontaktlærerne. Mobbemålet er imidlertid godt kjent. Heller ikke hos elevene uttrykkes det at vi skal være best. Hos foreldrene er målsetningene meget godt kjent hos medlemmene av FAU. Når det gjelder hopen av foreldre har ikke skolen profilert det så mye utad. *”Logoen skal vise dette at vi er stolt av skolen og vi strekker oss”* avslutter hun.

Ledergruppen i skole 1 har en felles oppfatning av at målsetningene er kjent internt i organisasjonen. Skolen synes å være tilbakeholden med å distribuere denne ut til alle intressentene. Rektor uttaler at hun ikke ”tørr” å kommunisere ut målsetningen om å være beste skolen i kommunen. Dette kan skyldes at målsetningene er høye, og ”fallhøyden” tilsvarende stor om man mislykkes. Det ser likevel ut til at de sentrale

aktørene i å omdanne formål og visjoner til praksis er blitt kjent med målsetningene gjennom skolevandringen og medarbeidersamtalene. Skole 1 har derfor tilfredsstillende systemer for å distribuere visjoner og målsetninger internt i organisasjonen.

Vi oppfattet at visjon og målsetninger ikke var like langt framme i bevisstheten på skole 2. Respondentene kunne ikke huske helt, eller gjøre rede for visjon og målsetninger. På spørsmål til respondentene i skole 2 om noen av respondenten hadde vært med å lage visjonen, mente to av dem helt sikkert at de hadde vært med å lage den. De hadde vært lenge på skolen.

Respondent C2 viser til at det skjedde for noen år siden da det var slik ”visjonstenking”. ”Vi var på seminarer – og det ble diskutert... Og det blir til slutt en setning som man går for!” Respondenten mener hun kjenner til innholdet: ”Det ligger det med elevsyn, se den enkelt og mulighetene...”

Vi spør om skoleeier har hatt innvirkning på innholdet i visjonen, og respondent D2 svarer at ” Det hadde de sikkert, men vi husker ingen ting Respondent D2 mener at ”det viktigste er ikke papir, eller hva som ligger på en datamaskin... Det viktigste er hva vi gjør !”

Respondent B2 uttaler ”Altså er konklusjonen at det er ikke viktig at lærerne vet hva som er visjonen for skolen! ”

For å undersøke om det finnes andre motivasjonsfaktorer enn visjonen spør vi respondentene følgende tilleggsspørsmål: ”Viss vi spør elevene om hva som er spesielt med å gå på skole 2, hva tenker dere de ville svart spontant da?”

Respondent D2 svarer at hun ”tror det har noe med lærer /elev forholdet”

Respondent B2 understreker igjen at det er liten avstand mellom lærer og elev. Han fortsetter: ”Prater sammen som om det er en nærhet. Ikke som en ovenfra og ned holdning. En som kjefter og en som tar imot. Ja, vi gjør jo selvfølgelig det og (kjefter) Men vi snakker litt det samme språk.”

Respondent C2 følger opp: ”Føler vi får respekt tilbake også . Vi respekterer jo elevene for det de står for, de tankene de har, selv om vi ikke alltid liker det de sier og gjør... men respekt det ligger jo i veggene – i alle fall på 10 trinn , ja i hele skolen.”

Vi finner at skole 2 synes å ikke vektlegge bruk av visjon som et strategisk redskap. Skolen har stort driftsfokus, og vektlegger relasjonen mellom lærer og elev. Dette

fungerer godt i stabile institusjonelle omgivelser. Vi fant ikke andre faktorer som kompenserte for et manglende visjons og formålsfokus. Dette kan tyde på at organisasjonen mangler de tilpassnings- og utviklingsprosesser som Johnsen et.al. beskriver. Disse skal sikre at organisasjonen fortsatt kan oppfylle interessentenes forventninger om ”utbytte” (samfunnsverdier) ved endringer i koalisjonssammensetningen og de institusjonelle omgivelsene.

Rektor på skole 3 får spørsmål om hvordan skolen arbeider med å gjøre visjonen kjent utover og nedover i skolemiljøet og han svarer:

”Putte det du tror på inn i det du gjør. Må vise igjen i praksis. Si de samme tingene mange nok ganger. Da har jeg rektors time. Hva er de vi egentlig ønsker å være?”

Han understreker videre at dette er også avdelingslederne sitt ansvar. Det tydeliggjør han ved å poengtere overfor dem at de er ledere for assistentene og lærerne på sin avdeling.

På spørsmål om visjonen er kjent nedover og utover i organisasjonen svarte respondenten at visjonen er svært godt kjent blant avdelingslederne. I lærergruppen er den godt kjent blant de som var med i prosessen og som har vært i personalet lenge. Blant nytilsatte er den middels kjent. *”Det er en kjempeutfordring å få de som kommer inn etterpå, til å eie noe andre har laget.”* Ledelsen tar derfor med jevne mellomrom opp hva som ligger i de forskjellige begrepene i visjonen, istedenfor å endre visjonen. Men rektor håper at verdiene *engasjert, inkluderende og tydelig* skal vise seg i praksis slik at folk blir minnet på det. Elevene på ungdomstrinnet er generelt meget godt kjent med visjonen gjennom elevrådet, sier rektor. Også foreldregruppen må deles inn i flere grupper. Informanten sier at visjonen er godt kjent blant de aktive foreldrene – de som har vært med i FAU. De andre foreldrene er mer eller mindre orientert. Rektor sier det skyldes to ting: *”For det første er det vanlig på alle skoler. For det andre befinner vår foreldregruppe seg fra et område som ligger lavt på levekårsindeksrapporten. Og for en stor andel flerspråklige foreldre, må vi finne andre måter enn vanlige møter og papirer som går ut for at de skal bli kjent med dette. Der har vi gjort noen grep.....”*

Respondenten mener skolens visjon tar godt opp i seg formålet i opplæringsloven. Han mener at visjonen passer til opplæringsloven og til den bestemte bestillingen som er til denne spesielle skolen. Skolen er en del av en satsing i et nærmiljø som politiske organ har bestemt skal opprustes.

Skole 3 er den skolen i de undersøkte skolene i bykommunen som synes å ha arbeidet mest med visjonen nedover i organisasjonen. Rektor bruker visjonen bevisst i sin strategiske ledelse av skolen. Vi oppfatter at det arbeides målrettet med å gjøre visjonen kjent og tydelig hos alle nøkkelinteressentene for skolen. Dette legger grunnlaget for at

medarbeiderne blir medledere, og dermed skapes det som Brookes benevner som distribuert ledelse, og som Johnsen et.al beskriver som ledelsesadferd rettet mot tilpassning og utvikling til endrede institusjonelle omgivelser.

Ved inngangen til skole 4 henger det fire steintavler (mot Moses sine 2!)

De har følgende innskrift:

1. Rom for alle – blikk for den enkelte
2. Sammen om vedtaket
3. Arbeid med fagene
4. Trygge voksne

Dette er delmål som rektor har satt opp under visjonen ”Skole 1 skal vera ein ”Bry deg”- skule”. Alle som går gjennom døren på skolen skal bli minnet om dette. De ansatte forplikt er seg på disse delmålene. Videre er det en påminnelse til den enkelte som går gjennom døra å gjøre sitt beste for å oppfylle visjonen.

På direkte spørsmål til respondenter fra lærerkollegiet og elever om hva mottoet for skolen var , visste alle at det var ”Bry deg !”

Skole 4 har også arbeidet bevisst med visjonen. Her har vi også klare indikasjoner på at visjonen er godt kjent nedover i organisasjonen. Den utvidede medråderetten kan ha bidratt til dette. Det betyr at rektor bruker visjonen som strategisk redskap i å nå de trivselsmål han har satt seg for skolen. Også her er det da grunnlag for å gjøre medarbeidere til medledere.

5.4 Ledelsesprosesser og ledelsespraksis

Proessen i produksjonen av samfunnsverdier er summen og rekkefølgen av den nødvendige lederadferd som skal til for å omdanne felles formål til handling (Brookes 2010). I tillegg vil prosessen handle om å koordinere denne lederadferden. Innenfor ledelse forstått som målformulerende, problemløsende og språkskapende adferd, er det den problemløsende lederadferden som har særlig interesse når formål og visjoner skal omsettes i praksis. Ledelsesprosesser skaper ledelsespraksis.

Praksisen innenfor rammen av offentlig ledelse representerer den faktiske ledelsespraksis og de ulike ledelsestiler som utøves på alle ledd i koalisjonen. Praksisen bør fortrinnsvis understøtte koalisjonens felles formål og målsetninger. Ledelsespraksisen utøves også på en måte som er anerkjent som vanlig praksis etter løpende læringsprosesser og kunnskapsutveksling i koalisjonen/ organisasjonen. Det vil være rom for, og viktig, å utvikle en personlig lederstil innenfor denne rammen. Det krever utvikling av et tillitsfullt klima, med blant annet rom for konstruktiv kritikk og

rom for å prøve og feile. Det er også viktig å forstå og akseptere både egen rolle, og andres roller.

5.4.1 Rektorenes rolle i å skape nødvendige ledelsesprosesser

Forskningsspørsmål 3:

I hvilken grad bidrar rektor som den formelle leder ved skolen bidrar til skape ledelsesprosesser hvor alle medarbeiderne utøver ledelsesadferd?

5.4.1.1 Ledelsessyn og ledelsesprosesser

Rektor har gjennom sin stilling det overordnede ansvaret for hvordan skolen løser sin samfunnsoppgave. Hvordan rektor skal fylle denne rollen, har skiftet opp gjennom årene. Rollen har endret seg fra å være fremst blant likemenn, til i seinere år å være en leder som leder gjennom sine medarbeidere. Den enkeltes syn på ledelse, mener vi, ligger i bunnen for hvordan rektor utfører jobben sin og hvilket ledelsesmiljø det blir lagt opp til. I vår undersøkelse spurte vi derfor våre respondenter hva de anså som det viktigste ved ledelse av skolen. Spørsmålet ble rettet til både rektorer og avdelingsledere.

Rektor på skole1, heretter benevnt som A1, starter med å rose sitt personale og understreker at hun mener de har en god skole. Respondenten opplever at hun har et personale som virkelig vil lage en god skole. De er glad i skolen sin, og vil gjøre en god jobb. ”Vi løfter de fram som viktige og signaliserer det gjennom vår måte å lede dem på. Det gjør dem godt”, fremhever hun. Personalet er endringsvillige, men samtidig står de i en tidsklemme. Respondenten sier hun må vise respekt for den jobben de gjør og være lyttende og kunne revidere på kursen. Samtidig må ledelsen være tydelig på hvor skolen skal! Det er ikke alltid like lett, og hun opplever at hun ikke alltid klarer være i forkant på det. Da sier personalet fra, og spør hvor vi er nå. Det er en utfordring å være håndterlig ... og i forkant. Dette er en balansegang.

Når rektor A1 uttaler at hun ”løfter de (personalet) fram som viktige ” viser hun forståelse for at ”å lede” handler om påvirkningsprosesser og relasjoner mellom mennesker. ”Ledelse er påvirknings- og innflytelsesprosesser mellom mennesker som godt kan være, men ikke behøver å være ledere”, refererte vi foran under pkt 3.3.3. Rektor beskriver også at hun legger vekt på interaktive prosesser, og vil kunne ”revidere kursen”. Dette borger for at rektor vil bidra til det Johnsen et.al beskriver som ”samarbeids- og interaksjonsprosesser” og ”søke/ læreprosesser” når oppgaven skal løses. Dette tolker vi som at vedkommende rektor representerer ledersynet med å

betrakte medarbeiderne som medledere. Samtidig er rektor tydelig på det som Brookes beskriver som "leadership" aspektet. Hun sier ledelsen må være tydelig på hvor skolen skal. Det betyr å gjøre de riktige tingene, og det å definere målene. Rektor tilkjenner med dette at hun er kjent med flere av de viktige ledelsesprosessene som vi har beskrevet i vår teori.

Respondent B1 er avdelingsleder på samme skole, og han mener rollen er å ha klare mål, og vite hvor man skal involvere de du skal lede i det arbeidet. Lederen må implementere en del av de tankene som er utformet av lederteamet. Han har gjennom 17 års ledererfaring, mistet noe av troen på den demokratiske lederstilen med stor makt til allmannamøter. Han tror mer på å ha en klar tanke om *hvorfor* du leder, *hva en vil* med virksomheten, og å få hele bedriften / skolen på lag.

Dette representerer en lederstil som er preget av målstyringstanker fra NPM – tradisjonen, hvor bedriftslederen i form av sin posisjon, skal styre og overvåke organisasjonen mot felles mål og gode resultat. Respondenten representerer den instrumentelt rasjonelle tilnærmingen – det som Johnsen et.al kaller problemløsning ved analyse/ syntese. Respondenten innser likevel at det er viktig med samarbeid og interaksjon nedover i organisasjonen, og mener det er viktig å få hele skolen "på lag". Respondenten beskriver en hierarkisk struktur med rektor på toppen, men med vertikalt distribuert lederskap gjennom sine avdelingsledere. Dette samsvarer med Brookes sin teori om flernivåledelse.

Videre peker respondent C1 ,som også er avdelingsleder, på at " *leder skal gå i front og vise vei. Og så skal en leder inspirere – det er kanskje noe av det vanskeligste på en skole,*" legger hun til. " *Lederen skal gi energi til å gå løs på det lærerne jobber med i en travel hverdag. Dette krever ganske mye.*" Hun er tydelig bevisst på at hun er en av rektors medledere og vi ser også på sitatet ovenfor at hun er opptatt av relasjonsbygging i sin lederstil.

I sum mener for skole 1 at ledelsens syn på ledelse gir grunnlag for å skape de nødvendige elementene i ledelsesprosessen som skaper levedyktige organisasjoner.

Rektor på skole 2 blir også utfordret på ledelsessyn. Han svarer at det er vanskelig å si at du har én ledelsesmodell. Det kommer an på hvilken situasjon man er i. Rektor refererer til at det ofte snakkes om ledelse som funksjon, eller situasjonsbestemt ledelse. Som rektor er man oppe i veldig mange situasjoner i løpet av en dag, alt fra elevsituasjoner, til det å delegere myndighet til dine medledere. " *Eg har veldig tro på desentralisert ledelse ved at du gir myndighet under klare rammer ; dette er mandatet*

og instruksen. Delegere ansvar. Eg tror ikkje at det er eit hode som kan tenke alle de kloke tankane på ein skole.”

Han viser vidare til hvordan skolen er organisert. Administrasjonen består av et lederteam med rektor, tre avdelingsledere og tre rådgivere, og rektor understreker fordelene med å ha samtaler omkring ledelsen av skolen i dette teamet.

” Det gjer at vi kan reflektera og håndtera situasjonane som oppstår i eit avgrensa fora, og få tilbakemeldingar utan å samla heile personalet - å kjøra store prosessar- men få tilbakemeldingar fra trinna om kva som skjer i organisasjonen. Så eg har tro på modellen om desentralisert ledelse med ansvarsfulle medarbeidarar som også har personalmyndighet. Desse har - og må ha- troverdighet i dei fora dei fører diskusjonen. Det tror eg er veldig viktig.”

Rektor snakker vidare om at skolens størrelse er bestemmende for hvordan rektorrollen må utøves. Han viser til tidligere erfaring fra en skole med ca 25 tilsatte og 230 elever, der de ikke hadde dette formelle ledersystemet med avdelingsledere, men de hadde likevel organisert seg noe lignende ved trinnledere med noe kompensasjon i form av nedsatt lesetid. Disse hadde fått delegert mynde fra rektor og et pedagogisk ansvar som gjorde at saker fikk en effektiv håndtering. I motsetning til avdelingslederne hadde disse ikke noe personalansvar.

Trass delegering sier rektor at han hadde den største ”verktøykassen ” på skolen – og løste svært varierende saker. *”No er eg blitt veldig bevisst på at eg må gå vekk fra detaljstyring – slik eg gjerne hadde som rektor på den noko mindre skolen eg var på før. Dette passer ikkje på denne skolen. Må vokte meg frå å gå inn i alle detaljar, og delegera utan at det blir oppfatta som arroganse og ansvarsfraskrivelse. Annen rolle som rektor her.”*

Vår analyse blir her at vi har en rektor som kan avpasse sitt ledelsessyn i forhold til koalisjonen han skal lede. Han representerer endringskraft og åpenhet både i forhold til utførelse av egen rolle og i det å forstå en ny institusjon. Rektor åpner også klart for samarbeid vertikalt i organisasjonen og viser med det en holdning til å komplementere sine egne lederroller med andre lederroller i koalisjonen. Dette representerer klart teorien om å anse medarbeidere som medledere. Den endringskraften den nye lederen synes å besitte, tror vi vil være til stor nytte dersom de institusjonelle omgivelsene vil forandre seg – noe også denne skolen nok vil møte i framtiden.

Rektor på skole 3 viser at han har en kollektiv tilnærming til ledelse av en skole ved å si: *”You need a hole Community to rise a Child.”*

Han fortsetter med å uttrykke at du som leder må være tydelig, men samtidig innse at du har behov for at andre aktører komplimenterer deg. Rektor sier videre at ledelse handler ikke først og fremst om administrasjon. Ledelse er å gi retning; gå foran. Det må ikke bli for byråkratisk og mye flytting av papirer. Selvfølgelig må en det også, men *"People before paper"* er kanskje en nøkkel for meg. Han sier at dette er ingen oppskrift, men handler om å få folk til å dra i samme retning.

"Det du tror på må omsettes til de du leder. Før tenkte eg at det hadde vært lettest om avdelingslederne var lik meg.. Nå tenker eg at de skal komplimentere meg. Utfylle de prosessene eg har satt i gang."

Rektors uttrykte ledelsessyn gjør at det ligger til rette for å skape lederadferd blant medarbeiderne - uavhengig av formell lederposisjon.

Rektor på skole 4 uttaler at *"Leder leder i kraft av seg selv!"* Han fortsatte med å si at en leder bør stille seg spørsmålet om han/hun har denne kraften i seg selv. Det koster stort engasjement å lede en skole framover i stadig utvikling. Lederen har ansvar for å vise vei, men trenger aktive personer med seg i ledelsesprosessen. *"Personalet er kraften i organisasjonen"*. Han viser til et personale som trives, men at det er en krevende skole å jobbe på. Man må delta med sine meninger og ferdigheter og man blir utfordret. Samtidig har personalet stor tillit hos rektor og opplever stor fleksibilitet i forhold til jobben.

Rektor på skole 4 framhever også lederens viktigste rolle som å gå foran, og mener personlige egenskaper er avgjørende. Dette sammenfaller med den tradisjonelle betydningen av uttrykket "leadership". Like fullt ser rektor at personalet er avgjørende for resultatene, og forventer at medarbeiderne er aktive og deltar med ferdigheter og meninger. Han legger vekt på tillit mellom leder og medarbeider, noe også Brookes framhever som viktig. Rektor skildrer med andre ord viktige ingredienser i det som Johnsen et.al. beskriver som ledelsesprosesser som er nødvendige i en organisasjon som skaper belønninger til interessentene.

Vi ser her at alle lederne i undersøkelsen vektlegger viktigheten av rektors rolle som en god formell leder av skolen. Hun eller han skal være tydelig og gå foran. Noen av disse lederne har tatt lederutdanning for å bli bedre i funksjonen som rektor. Rektor på skole 3 og 4 er de som poengterer mest den personlige skikketheten. Vi observerer også at disse to framstår som de mest karismatiske lederne. De har imidlertid et meget gjennomtenkt syn på seg selv som ledere – på godt og vondt – noe som skaper tillit. Dette gir klare linjer til den delen av ledelsesbegrepet som har den engelske betegnelsen "leadership", slik vi har skildret tidligere. Begrepet refererer tradisjonelt til personlige lederegenskaper, verdier, grunnholdninger, normer, etikk m.m., og det å gjøre de riktige

tingene. Det framgår av undersøkelsen at samtlige ledere forventer at rektor innehar denne "leadership"-rollen. Rektors rolle blir derved å ha et spesielt ansvar for å gjøre de riktige tingene, og han skal altså være skolens "strateg". Dette er også en viktig rolle i det Brookes kaller kollektiv ledelse. Det han kaller den "virtuose sirkel for kollektiv ledelse" (fig 2) starter nettopp med "leadership"-rollen og "gjøre de rette tingene".

5.4.1.2 Delegering som strategi

Samtidig skal rektorene slik også Brookes vektlegger, ha bevissthet i forhold til at viktige lederroller ivaretas av flere i organisasjonen. Det neste spørsmålet vårt blir da hvordan rektor komplimenterer sin lederadferd med andre medledere og hvilke strategier de har for å skape gode ledelsesprosesser på de ulike skolene. Her er vi tilbake til Johnsen et. al som peker på at en formell leder kan ikke fylle all lederadferd som kreves i en organisasjon som skal lykkes i å nå målene.

Vi spør rektor (respondent A1) hva hun tenker om involvering av interessenter når omforent strategi skal settes ut i livet. Vi presiserer at vi vil gjerne vite mer om ledelsesprosessene på skolen - hvordan lederteamet jobber i lag, og hvilke oppgaver hun og ledergruppen gir fra seg til andre ved skolen. Respondenten A1 peker på at de er i en omleggingsfase på skolen. For egen del har hun delegert ansvar til avdelingsledere, nærmere bestemt alt på som gjelder skolebygget, ansvaret for spesialundervisningen og hovedansvaret for oppdatering på lover/ lovverk og vurdering. I tillegg må avdelingslederne ta seg av utviklingsarbeidet på sine fagområder.

På skole 1 har altså rektor foretatt en oppgavefordeling mellom de to ulike avdelingslederne og hun selv. Det virker ikke som dette er bestemt ut fra personlige forutsetninger og det bygger vi på denne uttalen : "*Jeg har jo de avdelingslederne jeg har*". Dette var tidligere inspektører, som fra høsten 2010 fikk tittelen avdelingsledere da bykommunen vedtok at ledelsen på alle skolene skulle bestå av rektor og diverse avdelingsledere. Hun har uansett overført store områder fra sin myndighet til avdelingslederne og gitt et stort handlingsrom til den enkelte medleder. Det kan synes som om hun ubevisst har tatt hensyn til hvilke kunnskaper de besitter : Den som tidligere hadde hatt stor interesse og kunnskap om " oppdatering på lover/ lovverk og vurdering" har framledes ansvar for dette området i nåværende ledergruppe. Gjennom intervjuene går det også fram at avdelingslederne opplever å jobbe ganske selvstendig.

Avdelingslederne har videre fått ansvar for å følge opp de faggruppene som passer ut fra vedkommendes kompetanse, for eksempel en realist – for realister – så her har rektor tatt hensyn til fagkompetansen deres. Dette har nok sammenheng med at skolen har et sterkt læringstrykk og har som nevnt under pkt 5.2.1.1 organisert undervisningen i en vertikal linje på tvers av trinnene: realister jobber på team fra klasse 1-10 , filologer tilsvarende på team fra klasse 1-10 osv.

Her opplever rektor en utfordring ved at avdelingslederne er vant til å jobbe i ”siloeer” – de er vant til å jobbe ”1-10”. Utfordringen er å ”flette” disse siloene. En 1-10 skole må henge sammen, og skolen må være god på overganger og sammenhenger. Dette krever mye, for i skolene er man vant til å jobbe meget selvstendig. Respondenten innrømmer å streve litt med dette, for avdelingslederne er veldig selvstendige – de er ”rå og effektive.”

Rektor A1 peker på at skolen derfor også har en trinnvis teamorganisering. Dette er en måte å skape samhandling og interaksjon mellom fagsiloene. Her har skolen etablert team som bygges opp etter den tradisjonelle oppdelingen i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. På hvert av disse teamene sitter det personer som representerer det vi vil omtale som ”fagekspertisen”. Her skapes forbindelsen mellom kollegaer fra ulike fagteam. Her ser vi at disse kollegaene kan opptre som kollegakonsulenter for hverandre. Samtidig ser vi at noen i teamet bør ha evnen som strategikonsulent og skape gode strategier for at f.eks hele mellomtrinnet kan ha et tverrfaglig godt læringsmiljø. Her er det mulighet for søke-læreporsesser, men det forutsetter en god dynamikk i teamet. I vår undersøkelser hadde vi ikke tid til å foreta observasjoner her, så våre analyser bygger på uttalelser fra lederteamet.

Avdelingslederne står ikke som ledere i de foran nevnte teamene, men deltar i rollen som referent og møteleder. Dette var et bevisst valg i prosessen med å myndiggjøre den enkelte leder i teamet. Vi ser her at medledelsen har gått et nivå lenger ned - til klasselærerne. Gjennom samlet observasjon av skole 1 mener vi derfor å finne at skolen gir rom for at det kan utøves lederadferd på flere (3) nivå. Dette er i og for seg ikke ny kunnskap, men representerer trolig vanlig praksis i skolen. Det synes likevel å være en sterk bevissthet omkring disse prosessene på denne skolen. Drivkraften bak dette, tror vi, er det høye målet skolen setter seg : ” Vi skal den være beste skolen i byen!”

Også på skole 2 og skole 3 blir det understreket at avdelingslederne har et ansvar for at ting som er bestemt på toppen av rektor blir formidlet nedover i organisasjonen. Dette vil vi komme mer tilbake til under forskningsspørsmålet om kollektiv ledelsesadferd under behandlingen av ledelsespraksis nedenfor. Vi siterer bare kort rektor på skole 3:

”Veldig enkelt og veldig greit: Eg styrer på regi og involverer på prosess.”

Respondenten konkretiserer dette videre med å forklare at skolene i bykommunen er nå organisert med avdelingsledere. Denne skolen har 5 avdelingsledere med ansvar for hver sine avdelinger: Barnehage, SFO, småskoletrinn , mellomtrinn og ungdomstrinn. Avdelingslederne er rektors stab i det daglige, i organisatoriske ting som plan for fagoppfølging, skolens årshjul osv. Alt dette følges opp av avdelingslederne i sine avdelinger. I tillegg til at alle skal ha dette skriftlig, må det følges opp i praksis. Da er det *rektors regi* og så *involverer* han *alle de andre i prosessen*. Vi siterer hva som er begrunnelsen for denne praksisen:

”Kluet med dette er at en gang i tiden hadde vi sånne store personalmøter. Det er kanskje ikke så glupt som vi trodde, så eg tenker det mer som lærende perspektiv. I de fem avdelingene legger vi opp til ”lærende organisasjoners” tankegang. Alt fra de enkle 12 punktene til Knut Roald med innkalling, være forberett osv. Og så er dette en måte å løfte opp målsetningene våre på .”

Ut fra dette kan vi slutte at rektor bevisst har lagt til rette for at personalet skal jobbe aktivt i de representative avdelingene. Rektor henviser til K. Roalds teori om skoler som lærende organisasjoner (Roald 2001). Pedagogisk teori og organisasjonsteori viser at det er lettere å få flere engasjert i små grupper enn i store plenumsdebatter. I forhold til begrepet ledelsesprosesser samsvarer dette med det Johnsen et.al. kaller nødvendige søke/lære- prosesser. Denne skolen har i tillegg satt krav til de ansatte om å være godt forberedt og har jobbet med ledelsesutvikling. Dette gjør at personalet generelt bør kunne yte mer og være med og drive skolen framover mot vedtatte mål. De vedtatte målene, verdiene og metodene man skal bruke er samlet i et 10 sider stort Samhandlingsdokument for skole 3. Veldig klart og veldig konkret, sier vi, i vedkommendes rektor sin språkdrakt!

Dokumentet kan også sees på som et redskap i det å bemyndige sine medarbeidere, og gjøre dem til medledere.

Skole nr 4 er den skolen som har gått aller lengst i det å delegere ansvar. Rektor har opprettet en plangruppe som leder skolen, og rektor har overført store deler av sin myndighet til plangruppen. Bakgrunnen for plangruppen er visjonen om en ”Vi-skole” og rektor mener at bare gjennom reell rett til medbestemmelse kan alle interessentene til en skole klare å oppfylle visjonen om en ”Vi-skole” .

Plangruppen består av :

4 lærere (leder for fellesrådet og teamledere)

2 elever (leder og nestleder for elevrådet)

2 foreldre (leder og nestleder for FAU)

2 fra administrasjonen (rektor og inspektør)

* Rådgiver har møte- og uttalerett, men ikke stemmerett

Rektor har ut fra loven det formelle lederansvaret på skolen, og dette kan ikke fraskrives. Han har likevel valgt å gi fra seg den praktiske delen av rektors myndighet og bøyer seg for vedtak som plangruppen gjør, så sant vedtaket ikke er ulovlig. Rektor har mulighet til å bruke sin dobbeltstemme.

Saksgangen har også preg av et reelt ønske om samstyring av skolen, ved at både FAU, lærerne og elevrådet kan reise saker i plangruppen. Administrasjonen reiser naturlig nok de fleste sakene og forbereder disse. Dette gjøres enten med anbefaling til vedtak fra administrasjonen, eller til åpen drøfting. Praksis viste, i følge rektor, at noen saker ønsket medlemmene å diskutere mer i sine respektive organer før endelig vedtak ble gjort i plangruppen. Plangruppen har faste møter hver fjortende dag.

Rektor uttaler om plangruppen :

”Modellen med plangruppe krever TID, men skolen får det igjen ved et samlet engasjement fra alle gruppene på skolen. Det er en utviklingsrettet modell og skolen er hele tiden under utvikling framover mot høyere mål.

Rektor understreker at MEDRÅDERETTEN må være reel, og viser til at rektor i flere saker bøyer seg for andre sine meninger og går for det som plangruppen endelig vedtar. Både elever og foreldre vil gjerne være med i plangruppen da de der får påvirke driften av skolen.”

Her finner vi et tilfelle av en slags intern samstyring der også aktører utenfor organisasjonens hierarki er med og fatter beslutninger. Verken foreldrene eller elevene ligger innenfor kommunens organisasjonsmessige hierarki. Like fullt er disse gruppene nøkkelinteressenter for skolene, og inngår i bidrags- og belønningsbalansen slik Busch el.al. beskriver. Å involvere nøkkelinteressentene i skoledriften på denne måten er et meget interessant eksperiment. I vår forundersøkelse, som bygger på elevundersøkelsen, konstaterer vi at skolen scorer langt over de andre skolene og landsgjennomsnittet på indikatoren elevdemokrati. Dette er en indikasjon på at det er sammenheng mellom denne delegeringen og samfunnsverdien sosial styrke hos elevene.

5.4.1.3 Overordnet strategi og ledelsesprosesser

Samtlige rektorer viser i sine intervju at strategisk ledelse er viktig i deres tankegang i når de tenker ledelse av skolen. Det løses derimot på ulike måter og vektlegges også noe ulikt på skolene.

Rektor A1 peker på at overordnet all daglig drift skal det skal det være en strategi. Dette sitter ledergruppen og jobber med. Hun sier videre *"Det er mye inni mitt hode."* Skolen startet året på et vakkert sted, med "teambuilding" for personalet og utarbeidet mye der. Rektor A1 tar med jevne mellomrom fram igjen hva personalet ble enige om på denne samlingen. Hun opplever dette litt slitsomt. Personalet er ikke så interessert i å snakke om disse prosessene dem i mellom. (Personalet syns det er litt brysomt. Det tar unødvendig mye tid, sies det.) Rektor mener imidlertid at det er nødvendig. Rektor stopper de av og til, for det er ikke alltid sammenheng mellom det de har sagt og det de gjør. Vi spør rektor A1 om vi har oppfattet det riktig når vi sier at rektor løfter opp for å gi overblikk, men lærerne er mer opptatt av det daglige. Respondenten sier ja til dette, men understreker overblikket må også avdelingslederne skaffe seg.

Respondentene i skole 2 hadde til tross for gode faglige resultater et heller diffust forhold til overordnede strategier. De kunne ikke komme på hva visjonen var for skolen, og viste ikke til noen konkrete strategidokumenter. *" vi holder jo på å utvikle noen..."* Avdelingslederne uttalte at *"det ligger i veggene... Vi har en grunnholdning om at vi gjør det likt. Når elevene kommer til denne skolen så gjør vi det likt. Det spiller ikke noen rolle om de har Per eller Pål til lærer."*

Når vi skal analysere tilstanden i skole 2, kan nok "det som ligger i veggene" , den institusjonaliserte bedriftskulturen, fungere så lenge personalet og de institusjonelle omgivelsene er stabile, men det kan synes vanskelig å komme ny inn i et så etablert personalmiljø. Ut fra kjennskap til bedriftskulturen i en del skoler, er vår hypotese at dette med at ting "ligger i veggene" er ganske utbredt på norske skoler, men at det er i ferd med å endres. De siste års fokus på skoleledelse, OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS – 2009) og arbeidet med nasjonalt utdanningstilbud for rektorer, er med å sette større og andre krav til de fremtidige rektorene i Norsk skole.

Det forekommer oss vanskelig å skape en nødvendig endringsadferd hvis skole 2 trenger tilpasning og utvikling i tilfelle de institusjonelle omgivelsene endrer seg. Manglende formålsbevissthet, visjon, målsetninger og overordnet strategi gjør at skole 2 sannsynligvis har lite endringskraft hvis situasjonen skulle kreve det. Den sterke bedriftskulturen "som sitter i veggene" kan være skadelig for organisasjonen da den

synes å være nokså konserverende av det bestående. Sannsynligheten er da stor for at endringer skjer på det symbolske planet – en endring Røvik kaller frikobling hvor endringer bare skjer på papiret. Manglende endringskraft kan føre til strategisk drift som kan oppstå hvis avstanden mellom endringsbehov og faktisk endring blir for stor (Johnson et.al. 2008: 180). Organisasjonen vil da kunne bli ustabil (fluksperioden) og vil gradvis miste sin evne til å produsere samfunnsverdier. Vi mener den nye rektoren må ta tak i dette og arbeide med bedriftskulturen slik at det etableres tilpasnings- og utviklingsprosesser i organisasjonen. Til det har organisasjonen behov for å fornye formålsbevisstheten, tydeliggjøre visjonen, utvikle en mer tydelig strategi og etablere ledelsesadferd rettet mot formål og visjon.

Rektor på skole 3 understreker at hans rolle er å omsette de statlige føringene og han omsetter disse slik at de passer til de fem ulike avdelingene de har på skolen slik at avdelingslederne lett kan følge dette videre opp. Skolen har som før nevnt utarbeidet et Samhandlingsdokument, og videre dokument for strategier ved fravær : Rutinehåndbok – skulkeprosjekt. ordensregler med klare konsekvenser ved brudd, og definerte mål for skolevandring gjennomført av ledelsen.

Vi ser at denne skolen har formålsbevissthet, felles visjon med strategiske partnere og tydelige og skriftlige strategier for drift av skolen. Dette blir brukt som en hjelp i forhold til å overlevere informasjon til nytilsatte. Det er også grunnlag for en felles plattform for alle tilsatte, og det er også lettere å ta fatt i ting som ikke gjøres slik skolen har som målsetting. En uttale fra rektor kan beskrive dette :

”Tror vi har en helt grei felles grunnmur, men det blir praktisert noe ulikt, for eksempel en ”jentegreie” med klasseledelse, som er min hjertesak..... Her er det litt ulik praksis. Men det skal vi jo møte med litt skolevandring nå, og da får vi jo gi litt feed-back på det. Område for skolevandringen er derfor tema ”Klasseledelse” og vi skal bruke et helt klart skjema over hva vi skal se etter. 1 time hos alle lærerne,”

Skole 3 har iverksatt strategiske prosesser innrettet på store endringer i bedriftskultur og nærmiljø, ikke minst gjennom det strategiske partnerskapet og samstyringen med eksterne aktører. Skolen synes å ha stor grad av endringskraft.

Vi ser så på skole 4. *”Lederen er avgjørende for å skape en god skole!”* sier rektor på skole 4. Rektor står overfor mange forventninger, og det er mange forhold og føringer han må ta hensyn til når den overordnede strategien for skolen skal stakes ut. I intervjuet nevner han statlige føringer med stadig nye reformer, krav om dokumentasjon, kontroll og utvikling. Disse skal tilpasses kommunale føringer med lokale planer, prioriteringer

og utviklingsområder. Foreldrene kommer med sine forventninger og krav til skolen og følger elevenes utvikling mer enn tidligere. Elevene ønsker også en god undervisning og en høy trivsel. Nærmiljøet ønsker å influere på innholdet i skolen og kommer med tilbud fra for eksempel idrettslag og Lions. Utover dette står rektor overfor begrensinger både av økonomisk- personal- og bygningsmessig karakter.

Rektors uttaler da: *”Min oppgave blir å samle disse ulike forventningene og forutsetningene i en trakt og velge ut en vei mot etablerte mål. Målene er ut fra L 06 og andre forskrifter samt lokale læreplaner. Jeg kaller det ”en trakt mot vår framtid.” Her må jeg sammen med plangruppen gjøre en del prioriteringer og velge bort noe...”*

Det ligger i rektors uttalelser at han tenker strategisk. Han må ”velge bort ” noe, og syte for å gjøre de riktige tingene – dette er oppskriften på å lage en strategi. Aktørene i skolen har også klart for seg ett av skolens formål om å utvikle elever med sosial styrke. Visjonen er også tydelig på dette målet. Rektor involverer plangruppen i å utvikle disse strategiene, samtidig som han har klare oppfatninger av hva disse strategiene skal gå ut på: *” Mitt mål er at mine samarbeidspartnere gjør mine forslag til mål, til sine.”* Etter vår oppfatning er det god sammenheng mellom overordnet strategi og de ledelsesprosesser som settes ut i livet. Det er likevel en svakhet at dette ikke i samme grad kan sies om skolens misjon og strategi i forhold til elevenes faglige styrke.

5.4.2 Forekomsten av kollektiv lederadferd - praksis

Vi går så over til å undersøke i hvilken grad de etablerte ledelsesprosessene har resultert i kollektiv lederadferd i skoleorganisasjonene. Forskningsspørsmålet lyder:

I hvilken grad er den læringsfremmende kollektive lederstilen der medarbeidere blir medlemmer framtrepende, og i hvilken grad bygges tillit internt i organisasjonen?

Når vi i denne studien også skal vurdere praksis i de respektive skolene, bygger vi på det som er fortalt om praksis i intervjuene med rektorer og avdelingsledere. I tillegg har vi fått tilsendt dokumenter fra skolene som beskriver praksis i arbeidet for å styrke elevenes faglige og sosiale styrke. Her får vi et godt innblikk i hvordan den enkelte skole drives og hvilke forventninger det stilles til de ulike interessentene i skolen.

Dette gjelder også for temaet i dette kapittelet, nemlig funn om medledelse og tillitsbygging. Våre funn er gjort på samme måte som beskrevet ovenfor. Aller helst ville vi besøkt skolene mange ganger, observert og snakket og sett praksis utført i skolehverdagen. Dette var det ikke rom og tid for. Leseren må derfor, på samme måte som vi som forskere, ha bevissthet om denne begrensingen i vår metode.

5.4.2.1 Medarbeidersamtaler og kollektiv lederadferd

I byskolene vi undersøkte ble det opplyst av respondentene at kommunen vedtok med virkning fra 01.08.10 at avdelingslederne skal ha delvis personalansvar. En følge av dette er at noen medarbeidersamtaler var delegert til avdelingslederne.

Medarbeidersamtalen kan være en viktig mulighet for den formelle leder til å utvikle sine medarbeidere til medledere og skape god ledelsepraksis. Vi spør derfor respondentene omkring deres praksis på dette punktet.

Respondentene på skole 2 opplyser at medarbeidersamtaler er fordelt mellom rektor og avdelingslederne. Dette kommenterer respondentene slik:

C2: "Det er jo litt rart og at avdelingslederne skal ha medarbeidersamtalene. Vi prater jo [sammen] hele tiden.... Spesielt litt rart at rektor som ny leder ikke får mulighet til å ha medarbeidersamtale med personalet... tatt opp ting direkte.. "

D2: "Før hadde rektor alle medarbeidersamtalene. Det var også tidligere rektor sin intensjon å snakke med alle hvert 3 år. Men hun nådde jo ikke over alle, men de fikk jo tilbudet... men det vart vel nedprioritert...."

I løpet av intervjuet uttaler rektor på skole 2 at *"Eg ønsker jo å ha denne samtalen. Det er veldig viktig med medarbeidersamtale. Formell samtale med innkalling med spørsmål til drøfting... er viktig å løfte opp ting, å ha denne i tillegg til samtaler over kaffekoppen. Medarbeidarane må kunne ta opp ting dei grubler over. Ønsker å starte med 10 trinn og så gå nedover. "*

Vi registrerer at den nye rektoren ønsker å benytte denne arenaen til å kommunisere direkte med alle medarbeiderne. Det vil gi han mulighet til å utvikle den ledelsesadferd han ønsker ved å skape rom for direkte samarbeid/ interaksjon mellom seg selv og medarbeiderne. Dette vil kunne legge grunnlaget for ett element i det Brookes betegner som Ny Offentlig Ledelse ved å kombinere å "lede nedover og lede oppover" – såkalt distribuert ledelse.

Avdelingsleder C1 i skole 1 sier at når personkabalene skal settes sammen, må ledelsen prøve å danne gode team. Her vil det da kunne anvendes det Johnsen et.al. kaller analyse/syntese - prosesser for å lage hensiktsmessige strukturer. Respondent C1 forteller at hun begynner denne prosessen med medarbeidersamtaler for å høre ønsker fra lærerne. Sammensetningen av team bygger på faglige ferdigheter og personlige forhold. Vi ser her at medarbeidersamtalen kan benyttes som grunnlag til å designe strukturer, og at den enkelte medarbeider involveres i dette. Slik utvikler avdelingslederen kollektiv lederadferd ved å invitere medarbeidere med i drøftelsen av strukturen.

Dette er for øvrig ikke problemfritt. Det rasjonelt fornuftige møter motbør i personlige forhold. Respondent C1 forteller at noen lærere er krevende å få til å samarbeide med. Noen er omgjengelige og samarbeider lett med flere, og noen vil helst fortsette å samarbeide med de samme. Her må ledelsen legge "totalkabalene". Dette forteller respondenten er utfordrende. Noen ganger må lederteamet kanskje løse opp gode kombinasjoner, fordi det de sitter igjen med "er ganske katastrofalt. Vi har jo de lærerne vi har!"

Som forskere må vi berømme denne lederens åpenhet omkring noe av alle skolers store utfordring, nemlig at personalet består ikke bare av "superlærere". Noen er kort og godt mindre skikket for oppgaven, selv om papirene er i orden. Dette er et problem som ofte synes å bli tildekket i skolene. Dette ledet oss over til å se etter om skolene hadde noen form for strategier for å møte denne typen utfordringer, for eksempel veiledningsstrategier.

I dokumentundersøkelsen rundt skole nr 3 finner vi i det foran nevnte samhandlingsdokumentet et kapittel om "Forventninger" der det listes opp forventninger til skolen og dermed til den enkelte lærer. Under samme kapittel listes det også opp forventninger til foresatte og til elevene. Videre er det klare krav til hvilken grunnmur lærerne skal bygge for god undervisning, med konkrete og skrittvis reaksjonstrapper på for eksempel uønsket adferd og behandling av mobbesaker. Vi ser her at skole 3 har klare strategidokument som ledelsen kan brukes i direkte veiledning av den enkelte lærer. På denne måten kan avvik noteres og oppfølges slik det er beskrevet i lover og hovedavtaler. Dette kan også brukes i medarbeidersamtaler, og i skolevandring som vi kommer tilbake til nedenfor.

5.4.2.2 Skolevandring og kollektiv lederadferd

Skole 1 har i noen grad arbeidsmåter som trekker andre medarbeidere med i ledelsen av skolen. Rektor A1 blir spurt hva hun tenker om at lederadferd også kan utøves uten basis i en formell lederrolle. Respondenten viser da til rådgiverne sine som ikke er i

formelle lederstillinger. Disse utviser tydelig lederadferd, mener hun. Hun nevner også kontaktlærerne. Generelt mener hun å se lederadferd også av de som ikke er i spesielle funksjoner - helt ned i elevrådet. Mange tenker strategi og er veiledere for kollegaene sine. *”Noen ganger er de så masse ledere at de blir vanskelig å lede!”* ler hun.

Respondent C1 opplever at skolevandring er et inspirerende og godt redskap for å utvikle kollektiv lederadferd. Da får hun gå tett på lærerne. De to avdelingslederne i skole 1 har prøvd ut det å ha personalansvar og medarbeidersamtale, før det ble pålagt av kommunen. Etter at de fikk begynne med skolevandring, har de fått en redskap som har gitt lederjobben en ny mening. Skolevandringen setter større krav til innsyn på arbeidsmåten og undervisningen. Leder må være observant og klare å føre en god samtale med læreren. Det kan være utfordrende, men samtidig spennende. I skolevandringen må det vurderes hvordan elevmassen er, hvilke forhold læreren har til sine elever, merke seg stemningen i klassen, og om læreren er en tydelig *klasseleder*.

I dette arbeidet brukar skolen et fast opplegg som de kaller ”Læring i sirkel”, forteller rektor. Her er det faste spørsmål med fokus på hva elevene kan og hva de skal lære, hvordan de skal lære dette og en oppsummering av hva de har lært. Opplegget bygger på teorien om ”Lærende organisasjoner”. Respondentene viser til Knut Roalds arbeider som vi antar bygger på Kolbs arbeider med praksisbasert læring og læringssirkler (Kolb 1984). Læringssirkelen er tidligere omtalt under pkt. 5.3.2.3. Respondenten mener skolevandringen også kan bli en støtte for lærerne. Respondenten opplever at læreren gjerne vil høre hva hun mener om undervisningen, og hva hun ser og tenker omkring klassen og undervisningen. Et eksempel på en observasjon kan være at elevene kommer stilt og fint inn i klasserommet og finner bøkene sine. Da ser respondenten at her har det vært en lærer som har trent opp sine elever til gode rutiner.

På skole 3 gjennomfører de også skolevandring fordelt mellom rektor og avdelingslederne. Her blir det vektlagt at skolevandringen gir anledning til å sette fokus på et spesielt område det ønskes å jobbe med. For å dyktiggjøre lærerne i rollen som klasseleder, har denne skolen klasseledelse som tema. På vandringen observerer de klasseledelsen ut fra punkt som alle lærerne kjenner til.

Skole 2 har også skolevandring, da dette er pålagt av kommunen, men i intervjuet kom det ikke fram hvilket tema de hadde bestemt. Den nye rektoren sier at han fra første dag har følt seg velkommen inn i alle klassene: *”Selvfølgelig måtte jeg komme rundt i klassene! Komme hvor som helst og kor tid som helst. Ikke bare tomme ord, men reelt ”* Rektor opplever personalet som et trygt personale.

Skolevandring er etter vår oppfatning et viktig praktisk eksempel på det Johnsen et.al. har beskrevet som kollektiv lederadferd gjennom *samarbeids- og interaksjonsprosesser*. Vi ser at skolene som bruker skolevandring, gjør det med den hensikt å styrke den kollektive lederadferden i skolen. To av skolene har fokus på å styrke læreren som klasseleder og gi vedkommende autoritet til å utføre lederadferd på klassenivå. Skole 1 har klart fokus på lærerens bevissthet omkring egen undervisning og læringsresultater hos elevene. I skole 3 synes vi å oppfatte at ledelsen har et videre begrepsinnhold på klasseledelse. Det begrunner vi ut fra punktene som er satt opp om klasseledelse, og vi nevner noe: Klasseledelse er kommunikasjon, ansiktsuttrykk, stemmebruk, fysisk plassering, innarbeide gode rutiner for sosial samhandling og faglig produksjon i klassen. Punktene klar start, klart innhold og klar avslutning korresponderer bra med læringssirkelen fra skole 1. Det henspeiles videre til at klasselederen må beholde den individuelle friheten og dømmekraften han eller hun har som leder i klassen ved å ha : *”Evne til å tolke situasjonen. Ha magefølelse nok til å vite når du skal overse, når du skal kommentere, når du skal gripe inn og når du skal trekke det tilbake uten å miste autoritet”*.

Dette siste eksemplet fra skole 3 er et godt eksempel på det Johnsen et. al beskriver som *søke- lære perspektivet* - innovasjonsrommet. Dette perspektivet setter den enkelte medarbeider i frihet til å prøve ut, ta ansvar og dermed utøve lederadferd. I et arbeidsfellesskap trenger slike prosesser å analyseres for å skape utvikling. Hva gikk bra og hvorfor, er viktige spørsmål. Her ser vi nytten av skolevandringen som åpner for kollegaveiledning – aller helst av en leder som besitter de egenskaper en kollegakonsulent bør ha. Respondent C1 synes å ha denne egenskapen: *”Jeg prøver å holde meg til objektive kriterier. Jeg vil ikke synse, men viser i stedet til den konkrete situasjonen, og spør adressaten hva vedkommende kunne ha gjort annerledes. På denne måten får man til en samtale rundt tingene. Hun opplever det kjekt når læreren selv sier at han kunne gjort det på denne, eller andre måter. I stedet for at avdelingslederen må si det. Læreren skal selv kunne reflektere. Hun har ikke kommet med direkte kritikk til noen.”*

En annen styrke ved skolevandringen er at ledelsen som har det strategiske overblikket på skolen, blir koblet sammen med lærernes praktiske undervisning. Vi kan si strategien møter ”driftsnivået”, altså praktisk utøvelse av skolens formål; faglig og sosial produksjon i klassen. Gjennom dette møtet oppstår det interaksjon som kan føre til endring og forbedring i måloppnåelsen ved skolen. I slike prosesser kan ulike lederroller i personalet avdekkes, og ledelsen kan bevisst bruke disse på andre områder i organisasjonen. Her ser vi hvordan distribuert lederskap gradvis kan bygges opp i organisasjoner, og i vårt tilfelle på skoler. Her skapes den interaktive prosessen med

ledelse oppover og ledelse nedover slik Brookes beskriver i sin 360 graders kompassledelse.

5.4.2.3 Teamarbeid som kollektiv lederadferd

På skole 3 forteller rektor hvordan de konkret prøver å skape kollektiv lederadferd i teamarbeidet. I fellestiden har de et punkt der de forteller hverandre hva de er god på, eller har lykket med. Rektor viser også her til teorien omkring "Lærende organisasjoner." Personalet har mange egenskaper, og ledelsen ønsker at erfaringer skal deles på tvers av trinnene.

"Det er en utfordring for Skole-Norge... Vanskelig prosess. Lærerne er redd for å fortelle om suksessene sine. Noen lærere takler jo alle klasser" Her sier rektor at han bruker litt humor i prosessen, og det fungerer godt. Han sier at vi i skolen må jobbe mer i grupper og tema, snarere enn individuelt. Det handler om å skape dialog - snakke om hva kollegaer gjør og bygge relasjoner for å få dette til. Unge lærere er flinkere til dette.

Det at skolen generelt har utfordringer med kollegialt samarbeid, bekreftes av respondent C1 når vi spør henne om det er et miljø ved skolen der lærerne kan lære av hverandre, eller samtale omkring undervisningen. Respondenten peker på at det ikke ligger fysisk til rette for dette da det ikke finnes ledige rom på skolen mens elevene er på skolen. Derfor sitter mange litt utover etter at elevene har gått hjem. Forøvrig er samarbeidsklimaet ulikt fra trinn til trinn. Noen er utrolig flinke til å samarbeide, lage strategier og gode rutiner rundt elevene; spesielt i forhold til vanskelige elever. Dette er ryddig og bra. Andre får ikke dette til.

Rektor i skole 2 forteller at de har 6 paralleller og er organisert i store team på 8. 9. og 10. trinn. Teamene består av alle lærerne på vedkommende trinn, ca 12 personer. Mye av erfaringsdeling, vurdering og kritikk foregår innenfor teamene. Han må som rektor legge til rette for at ideer og informasjon må gå på tvers av trinnene. Det er derfor avsatt tid til fagsamarbeid på tvers av trinn. De uttaler at de er oppmerksomme på faren ved at det kan oppstå "tre skoler i en".

Rektor i skole 2 er også åpen for metodisk utveksling. *"Det må naturligvis være et klima for å utveksle ideer"*, sier han. Dermed må han arbeide med å inspirere medarbeiderne om å komme med ideer og innspill. På en så stor organisasjon som dette, med så masse folk, må kanskje den idemyldringen komme på trinnene. *"Da er det viktig at avdelingslederne også deler denne filosofien. Det rekner eg med at de har. At de gir rom for ideutveksling på trinnet,"* slutter rektor.

Avdelingslederne sier seg enig i at det er veldig greit å prøve ut ting på trinnet og man har frihet til å gjøre noe litt annerledes. På denne skolen får vi derfor inntrykk av at det er en høy grad av delingskultur. Dette underbygges med følgende sitater fra 3 ulike lærere på trinnet, hvor den ene er avdelingsleder.

D2: *”Klima er jo slik at du kan kje gjøre noe uten at vi og gjør det sånn ...! Vi gjør jo det samme. Alle på trinnet gjør det samme.”*

C2: *”Vi planlegger all undervisning på trinnet for de neste 6 ukene. Tema, oppløsning av timer, ting felles osv. Her bobler de gode ideene.”*

B2: *”Kjempeviktig debatt å skille mellom å gå i takt og å gå i sin egen rytme. Finne det punktet at vi går nok i takt uten at det skal bli en tvangstrøye.”*

På spørsmål om de vet hva de andre trinnene gjør, svarer de at alt ligger jo på nettet.

D2: *”Vi hadde jo og perioder der vi lanserte vellykkede metoder for hverandre. Litt lenge siden.”*

Så drøfter gruppen litt om hvorvidt de har noen form for kollegaveiledning. Her er de ikke helt enige. Noen husker noe om mapper, og at de fulgte en annens lærers undervisning og var inne i klassene og kom med tilbakemelding. På spørsmål om erfaringer derfra sier én av respondentene at noen følte det litt skummelt, mens andre følte seg ovenpå. Respondenten mente at dette har med egen trygghet og personlighet å gjøre, erfaring og ikke minst hvordan klassen fungerer. Han mener likevel at de hadde ganske lave skuldrer etterpå og hadde en grei påfølgende samtale.

Skole 2 synes etter dette å ha utviklet kollektiv lederadferd i teamene på trinnivå.

5.4.2.4 Tillitsstyrkende adferd internt i organisasjonen

I funnet om skolevandring som praktisk metode for distribuert ledelse, ser vi at det jobbes mye med å skape tillit innad i organisasjonen. For å skape tillit nedover i skolen mener vi rektor som den øverste leder må utøve lederadferd i den betydning våre ledere tidligere har uttalt om å *”gå foran – lede an”*. Det betyr gjerne å holde fram og ikke minst vise i praksis, viktige verdier for organisasjonen.

Smeltzer (1997) hevdet at tillit innebærer å akseptere risiko og overgi ansvar til hverandre. Han fant i sin forskning om temaet at tillitsnivået var avhengig av forutgående utvist tillit gjennom tillitsstyrkende adferd. Eksempel på tillitsstyrkende

adferd var konsistens, oppfølging, idéutveksling, lytting, gjensidig respekt og ærlighet. Dette er da verdier som vi bør se igjen i organisasjoner som ønsker å bygge tillit. Vi har alt funnet at skolevandring fremmer konsistens, oppfølging og ideutveksling. Vi ønsker da å undersøke i hvilken grad personalet i skolene utøver tillitsstyrkende adferd ved lytting, gjensidig respekt og ærlighet.

Vi spurte ledergruppen hvordan de liker å bli utfordret på egen lederadferd; om de takler kritikk og kan gi konstruktiv kritikk, og i hvilken grad de er åpne for innspill fra medlemmer på ulike nivå.

Respondent A1 nevner praksisen i ledergruppen. Når kritikken kommer prøver hun å reflektere over det og lytte. Hun spør seg selv hva de skal gjøre videre med det, og sorterer. *"Men det treffer en jo midt i magen ; må ta en "time.-out." Gå en tur i skogen. Vente litt før hun gir tilbakemelding, tenke 2 og 4 og kanskje 24 timer. Tenke lengst, når det treffer deg hardest. Rektor er en rollemodell for personalet."*, fortsetter hun

Rektor A1 sier at negativ ladet kritikk tas kun opp i enerom, mens positiv kritikk kan tas både i enerom og i hovedsak i plenum. Hyggelige meldinger deles i fellesrommet. Personalet skal være trygge på at negative telefoner ikke blir delt offentlig. Respondenten har for øvrig ikke opplevd at en sak ikke endrer seg når en får flere parters syn fram – det gjør den nesten alltid.

Rektor sier at etter hvert som hun blir kjent med personalet, vet hun *noe* om hvordan hun skal nærme seg den enkelte. Respondenten mener de må få ting på bordet og ivareta relasjoner – *"da klarer vi å snakke om det meste, men eg ser at lærere er sårbare."* Hun må hele tiden prøve å gjøre dette på en god måte for *"Evig eies kun et dårlig rykte"*, siterer hun. Dette må også tas opp i ledergruppa, og der må man kunne si: *"Nå er dere ikke ærlige overfor hverandre"*

Respondent B1 svarer at han er bedre i dag enn han var for 15 år siden både til å lytte og gi kritikk. *"Kritikk har jeg alltid hatt lett for å gi !"*, ler han. Det har med utførelsen av en rolle å gjøre, mener respondenten. I rollen som inspektør var han tidligere *"refsere"*, både for elever og lærere. Den rollen har han ikke lenger. Avdelingslederens rolle med å rettlede andre faller ham lett, mener han. *"Det har med personlighet og erfaring både som lærer og avdelingsleder å gjøre"*, svarer respondenten.

Ut fra svarene fra to av medlemmene i ledergruppen i skole 1 synes det å være en bevissthet i forhold til viktigheten av å *lytte* til kritikk. Rektor A1 sier eksplisitt at hun lytter og reflekterer over kritikken som er kommet. Respondent B sier han er blitt bedre til å lytte. Vi mener også å lese av svarene at respondentene møter de som kommer med

kritikk med *respekt*. Verdien *ærlighet* innebærer at man også må si ting som de er. Noen ganger innebærer dette å gi negativ kritikk. Begge respondentene i skole 1 som vi fikk svar fra på spørsmålet om å gi kritikk, oppgir at de også gir konstruktiv kritikk om vanskelige forhold når det er nødvendig. Ut fra svarene oppfatter vi at dette gjøres på en respektfull måte.

Rektor på skole 2 får ikke direkte spørsmål hva han tenker om å gi og få kritikk da spørsmålene ble stilt til alle respondentene samlet. Under gruppeintervjuet observerer vi imidlertid at leder har en lederadferd som er åpen og *lyttende*, *respektfull* og bekreftende, men også utfordrende på en lun måte. Det siste er tegn på *ærlighet*. Han evner å dra slutninger og stille spørsmål som kan virke utviklingsfremmende. Vedkommende har bare vært rektor på skolen i en måned, og har derfor sterkt begrenset kjennskap til skolen og personalet. Trolig observerte han nye ting gjennom dette intervjuet.

På skole 3 blir også rektor spurt om han liker å bli utfordret på egen lederadferd, om han er i stand til å motta kritikk, og hvor god han er til å lytte og å gi kritikk til andre. Rektor svarer at han liker klare meldinger, og han mener han er åpen for meningsbrytning. Samtidig vet han at *"eg tar stor plass!"* Han kommer ikke mer inn på hvordan han takler kritikk her, men har tidligere sagt at uenighet er noe en må takle når man velger å lede en skole.

Rektor sier videre at han er OK når det gjelder å lytte. *"Håper jo at de (personalet) ser positivt på det. Tror de fleste føler at eg er ganske åpen og kan lytte. At eg er åpen i prosesser, men forventer lojalitet til det som er bestemt."*

I forhold til det å gi kritikk uttalte rektor at han måtte ta noen samtaler av og til. Han sier det er lenge siden han grudde seg for å ta opp kritikk.

"Håper at eg sier det på en slik måte at de får lyst til å endre seg. Eg tror på å velge positiv oppmerksomhet framfor kritikk. Kritikken må gis til en og en, og så må en være ferdig med det etterpå. Alder (blant personalet) gir ulikt syn på hva som man forventer som selvfølge, kulturelle forventninger endres også."

Ut fra respondentenes svar synes det å være et funn at ledergruppen i skole 2 og 3 er seg bevisst hvilken tillitsstyrkende adferd en leder bør utvise. Legger vi til grunn at respondentenes oppfatninger av egen lederadferd på dette området stemmer, kan vi anta at ledergruppen utviser nødvendig tillitsstyrkende adferd slik Smeltzer beskriver. Dette gjelder for skole 1 også.

Når vi retter oppmerksomheten mot den generelle bedriftskulturen i forhold til å gi og motta kritikk, spissformulerer respondent A1 seg og uttaler at når hun begynte som rektor kunne ikke personalet *”en gang reise seg på personalrommet uten å forberede seg i 3 timer og få betalt for det! Men eg sier: nå er du jo hjemme i ditt eget hus og her snakker vi slik vi vil, men på en hyggelig måte og vi tar imot hverandre.”*

Avdelingslederne får spørsmål om de føler at det er en atmosfære ved skolen der kritikk aksepteres uten vondt blod. Avdelingsleder B1 opplever at det er et veldig godt personalmiljø. Det er svært lavt konfliktnivå på skolen. På de 25 årene respondenten har vært her, har det aldri vært en konflikt mellom ledelsen og personalet. Det er lavt konfliktnivå innad i personalet også, opplever avdelingsleder B1. Vi spør respondenten hva han mener er grunnen til det. Han svarer at det har med personene å gjøre – deres personlighet. *”Man kan sende folk på kurs til de stuper - men det har med person , person , person å gjøre.”*, gjentar respondenten med ettertrykk. Det har å gjøre med personklimaet innad i en ledelse. Er det en leder som ikke fungerer, da blomstrer alle konflikter mener respondenten. *”Viss man har de rette personene i personalet som bare er fokusert på de negative tingene, og ledelsen ikke klarer å takle det, så akselerer konfliktene”*, hevder respondenten.

Respondent B1 mener det også handler om ”skolekode”. Da han var på en annen skole i byen, var der konstant konflikter. *”Særlig unge lærere med sterke meninger”*, hevder han og fortsetter: *”Her ligger det i veggene. Det er ikke grobunn for å lage mye støy.”* Vi spør respondenten om det er uttalt at ved denne skolen er det fokus på det positive . Respondenten bekrefter at rektor ofte snakker om dette, og minner om det gode miljøet. *”Dette betyr ikke at det ikke er støy. Det må være brytninger for å få til utvikling. I forbindelse med at skolen har vært i en fase med fokus på bedre vurderingsystemer har det vært mye murring blant lærerne – men ikke personlig. Det er når det personlige kommer inn i bildet at man får personkonflikter”*, avslutter respondent B1.

Respondentenes generelle beskrivelse av bedriftskulturen ved skole 1 skildrer et miljø med lavt konfliktnivå. Respondent B1 vektlegger særlig lederens personlige egenskaper som bestemmende for konfliktnivået. Samtidig hevder respondent B1 at det er ønskelig med brytninger for å skape utvikling. Signalene fra respondentene er todelt. Det som beskrives kan tolkes som at det er en tendens i bedriftskulturen til at kritikk ikke anses som ønskelig – i alle fall ikke utenfor enerommet. Når vi sammenholder dette med våre funn om at skole 1 har hatt stabile institusjonelle omgivelser i lang tid, kan dette forklare det lave konfliktnivået. Hvis dette reduserer rommet for søke/ læreprosesser, kan dette gi grunn til å vurdere om det må arbeides med denne bedriftskulturen. På den annen side kan lavt konfliktnivå styrke samarbeid og interaksjonsprosesser. De ulike prosessene må balanseres.

På skole 2 forteller respondentene at de er veldig åpne for evaluering og kritikk på sitt trinn. De står felles om alt og snakker om og vurderer hva som gikk galt og hvordan de må ta selvkritikk osv. Den ene avdelingslederen sier da: *”Det er jo ingen ting som er lettere enn å forstå at noe gikk feil. Det kan jo skje hvem som helst. Viss andre må si det til deg, ja, da er du jo på feil sted, det mener eg.”*

Det kan synes som en viss selvmotsigelse i det respondentene på skole 2 sier her. Vi velger å legge vekt på at respondentene mener at det er rom for gjensidig konstruktiv kritikk mellom aktørene på hvert trinn. Sistnevnte uttalelse framstår som en personlig meningsytring om noe i retning av advaring mot etterpåklokskap. Sammenholdt med uttalelsene gjengitt foran under punkt 5.4.2.3 om at de hadde en sterk delingskultur, synes skolen å ha fått til å skape nødvendige *søke/ lære – prosesser* på trinnivået. Det er mer usikkert hvordan interaksjon og *søke /læreprosesser* er på skolen som helhet.

5.4.3 Nettverk og partnerskap som strategisk verktøy

Styrken ved kollektiv ledelse er at summen av kunnskap og ferdigheter hos deltakerne - den såkalte ”kollektive intelligens” - kan aktiveres. Ved å trekke i de riktige trådene, kan denne intelligensen benyttes til å utvikle stadig bedre løsninger på innviklede og sammensatte utfordringer for samfunnet. Noen ganger sitter den nødvendige delen av kollektiv intelligens utenfor det som normalt konstituerer organisasjonen. Når skolene møter komplekse og u håndterlige problemer, peker Brookes på at løsningen kan ligge i en type kollektiv ledelse hvor ledere på tvers av organisasjoner, og på alle nivå i disse, både deler og fordeler lederansvar. Våre funn i intervjuundersøkelsene indikerer at noen av de undersøkte skolene står overfor større utfordringer enn andre skoler har.

Vi har derfor utformet vårt femte og siste forskningsspørsmål:

Finnes det samstyring og strategiske partnerskap ut over skolene som organisasjon, eller er skolene en lukket organisasjon?

Vi spør respondentene i skole 1 hva samarbeid med frivillige organisasjoner og sivilsamfunn betyr for et prestasjonsfremmende skolemiljø, og i hvilken grad det samarbeides med aktører utenfor skolen.

Respondent A1 svarer at skolen samarbeider med PPT og barnevernet i den grad de tar seg tid til å komme til skolen. Rektor strever med å få de på banen. Politiet er mer velvillig til å komme. Politiets oppgave er alt fra å holde utagerende elever under kontroll, til å drive forbygging. Dessuten har de samtaler der det statueres konsekvenser.

Vider samarbeider skolen med velforening, seniorer, kirken, trafikkskoler og Taekwon-Do klubber.

De forannevnte aktørene representerer samarbeid på mange ulike nivåer. Noen ønsker å komme inn i skolen med informasjon i en liten del av undervisningen. Noen gir tilbud i SFO, og noen ivaretar nærmiljøet med samarbeid på kveldstid.

Avdelingsleder B1 bekrefter at ny rektor har trukket inn flere aktører enn det skolen hadde tidligere. *"Slike som går på miljø! Spør henne om det! Ikke min greie"*, parerer han. Respondentens personlige nettverk går mest på fag, presiserer respondenten. Vi fortsetter med å spørre respondenten om skolen har samarbeid med andre om problemer, for eksempel barnevernet og politiet.

"Enormt mye - faste møter med PPT og helse, men vi har ikke et utagerende ungdomstrinn. Mer på mellomtrinnet. Har og med vikarer og lærerbytte å gjøre.

Ikke noe Kardemmeby her ", svarer respondenten.

Respondent C1 mener også at det er viktig å ha samarbeid med eksterne aktører. Skolen må ikke bli en satellitt utenfor samfunnet, mener hun. Hun synes også det er veldig viktig å ha samarbeid med foreldrene. Når det gjelder konkret samarbeid svarer respondenten at dette er litt avhengig av hvilke lærere og hvilken problematikk de har på skolen til en hver tid. I forhold til foreldrene kan det være at rektor, eller avdelingslederne ber lærerne ta opp bestemte tema på foreldremøtene. Når det gjelder aktører utenfra kaller skolen inn kompetanse til å delta, for eksempel Barnevakten – om nettbruk og mobbing på nettet. Ellers samarbeider skolen med veldig mange instanser i forhold til spesialundervisning/ spesialkompetanse. Det er ikke pålagt å ha kontakt med alle disse, men skolen har prøvd å få inn nær sagt alt som finnes av fagfolk på ulike områder; i forhold til autister for eksempel. Dette gjøres for å gi lærerne økt kompetanse. Dette gjelder ikke bare kontaktlærerne, men også andre som jobber i klassen skal få økt kompetanse om funksjonshemmingen.

Skolen benytter også frivillige lag og organisasjoner. Det kan være drama og musikkgrupper som gir tilbud i SFO tiden. Dette er populært, selv om det utløser ekstra betaling fra foreldrene. På ungdomstrinnet har skolen flere prosjekter, blant annet et filmprosjekt gjennom norskfaget. Legestudenter gir tilbud om seksualundervisning, og dette er godt likt blant elevene.

Vi spør respondent C1 om hun opplever at dette samarbeidet med eksterne aktører er viktig for at skolen skal fylle formålet sitt. Respondenten mener at skolen kan ikke risikere å bli en "planet" som fungerer utenfor samfunnet. Skolen må kommunisere med verden utenfor, og ha arenaer hvor ulike aktører kan snakke sammen og få hjelp til å

hjelpe både elever og foreldre. Respondenten har alltid lagt vekt på ønsker fra foreldrene inn i skolen, og gjerne ha mange foreldremøter i året, fordi denne kontakten er så viktig. Når foreldrene har ønske om noe, synes hun skolen må hjelpe til å få til slike møter. Respondenten nevner et eksempel fra 10. trinn. Foreldrene hadde nylig møte om temaet sosial kompetanse. Dette resulterte i en rapport til klassene om hva foreldrene har blitt enige om.

Kommunen har ikke noe organisert skolefaglige nettverk nå som personalet ved skolen deltar i. Rektorene har imidlertid et organisert nettverk. Respondent B1 opplever at organiserte nettverk kun fører til masse møter, og han savner ikke et slikt nettverk. Respondent B1 nevnte at han har personlige samarbeidspartnere som andre lærere, skoleledere og andre personlige kontakter. Avdelingslederens erfaring med organiserte nettverk er at man ikke får helt til dette med nettverk.

Våre funn i skole 1 viser at skolen har hatt stabile institusjonelle omgivelser i lang tid. Det betyr at den ”verktøykassen” ledelsen ved skolen har hatt til nå, har vært tilstrekkelig til å løse de oppgavene skolen har stått overfor. Behovet for bruk av strategiske partnerskap har derfor vært lite, og har begrenset seg til de tradisjonelle kontaktene med PPT eller andre kommunale instanser. Skolen opplever nå at dette er i ferd med å forandre seg. Fra å stå overfor håndterlige oppgaver, tyder ting på at endringer i de institusjonelle omgivelsene kan skape mer uhåndterlige problemer for skolen, slik Grint beskriver. Politiet er trukket inn for å holde utagerende elever under kontroll, og til å drive forbygging. Politiet involveres mer i samtaler der det statueres konsekvenser for enkelte elever. Andre samarbeidspartnere er nå velforening, seniorer, kirken, trafikkskoler og Taekwon-Do klubber. Avdelingsleder B1 uttaler at ny rektor har trukket inn flere aktører enn det skolen hadde tidligere. *”Slike som går på miljø”*. Dette synes å bekrefte Brookes hypotese om at ved uhåndterlige problemer søker lederne strategiske partnere. Dette vil i sin tur øke behovet for å utvikle en felles visjon, noe vi fant at skole 1 til nå ikke har vektlagt. Våre funn tyder på at det hittil ikke er utviklet samstyring med de nye eksterne aktørene i skole 1. Det kan tenkes at det på et senere tidspunkt etableres prosjekter der slik samstyring inngår i konseptet.

Skole 2 oppgir at de samarbeider med PPT når vi spurte om de samarbeidet med aktører utenfor skolen. ”De er jo skolen pliktig til å samarbeide med. ”, sier respondentene.

Vi spør da respondentene om de samarbeider med aktører i nærmiljøet. Respondent C2 svarer at skolen har partnerskap med en profilert bedrift som ligger i området. Skolen fikk ”partnerskapsprisen” i 2010. NHO har inngått mange partnerskapsavtaler med skoler. Partnerskapsprisen går til den beste partnerskapsavtalen. Skole 2 måtte ha en slik treårig avtale i forbindelse med det nye utdanningsvalget. Det var et krav at skolen

måtte ha en avtale med en bedrift. Partnerskapsavtalen skaper et møtested mellom skole og næringslivet. Avtalen innebærer bedriftsbesøk og informasjon om utdanningskrav. Skolen har også samarbeid med ungt entreprenørskap.

For øvrig oppgir respondentene at skole 2 har ikke noe organisert samarbeid med aktører som ikke er direkte tilknyttet skolen.

Respondentene opplyser at tidligere rektor la stor vekt på foreldresamarbeid, og la ned mye arbeid i foreldrene. *”Dette var jo hennes hjertebarn”*, sier respondent C2. Skolen har ikke alltid fulgt boka og endret mye før det var kutyme å endre det. Respondentene mener rektors satsning på foreldregruppen har ført til positiv forståelse for mange endringer.

Vårt funn her er at skolen ikke legger stor vekt på å etablere strategiske partnerskap. Forholdene er stabile, og skolen har de verktøyene som trengs for å kunne løse oppgaven de har tilfredsstillende. Partnerskapsavtalene opplyses å være mer eller mindre pålagt for å skape innhold til det nye faget ”utdanningsvalg”, og framstår derfor som det Johnsen et.al. kaller tilpassningsadferd – altså ikke en proaktiv, men reaktiv innstilling.

Vi spør rektor i skole 3 i hvilken grad det samarbeides med aktører utenfor skolen, og i tilfelle med hvem?

Rektor svarer at denne skolen samarbeider med mange aktører og oppgir at han er ganske opptatt av ”governance”. I tillegg til de vanlige samarbeidspartnerne er skole 3 med i noe de kaller ”Meningsfull oppvekst i bydelen ” Dette arbeidet startet for 9 mnd siden.

”Eg tror at viss skolen skal lykkes må du være synlig i det nærmiljøet skolen ligger i. Et eksempel på dette kan være deltagelse på kulturdager, turdager osv. I tillegg til de vanlige samarbeidspartnerne som foreldre og PPT osv, så må du samarbeide med flere ”hjelpeteam”. Vi har dannet et tverrfaglig team der vi samarbeider med hjelpetjenestene, lokalpoliti, næringsliv, ungdomsklubb og barnevernet, BUP, helsestasjonen og NAV” sier skolens rektor.

Han forklarer videre at prosjektet ”Meningsfull oppvekst” retter seg først og fremst mot de 80 % av elevene som de ikke er bekymret for og de 15 % som skolen er litt bekymret for. De resterende 5% av elevgruppen som de er meget bekymret for, må det også være et opplegg for.

Rektor holder her fram det tverrfaglige teamet skolen har dannet sammen med folk fra barnevernet, lokalpolitiket og sosialkontoret. Disse, eller deler av teamet, samles her på skolen hver torsdag og har et møte med rektor. Han understreker at skolen er så heldig at en fast representant fra barnevernet kommer dit hver torsdag. I tillegg til dette har de et større møte en gang i måneden.

Rektor ved skolen er bevisst begrepet "governance", eller samstyring som vi bruker. Dette har resultert i et organisert samarbeid mellom kommunale og statlige aktører, og skolen har da etablert kollegial(mellom sideordnede) samstyring slik Brooks beskriver i benevnelsen 360 graders kompassledelse. På denne måten kan man si at her gjøres tingene på de rette stedene med de rette aktørene.

Vi har beskrevet ovenfor under pkt 5.2.2.1 at skole 3 står overfor det Grint benevnte som et u håndterlig problem. Vi skrev at i slike situasjoner må lederne erkjenne at de ikke besitter svarene alene. Da involverer lederne seg i nettverk, etterspør oppfinnerne/ de kreative (bricolørene), involverer samfunnet med videre. I lys av opplysningene om utfordringene i skolens nærområde, undersøkte vi nærmere prosjektet rektor i skole 3 henviser til med navnet "Ny Energi rundtsundet – et praksisområde for bærekraftig utvikling" Dette er et helhetlig prosjekt hvor et område med store sosiale og kulturelle utfordringer skal gis ny og bærekraftig profil. Prosjektet beskrives som "Byomforming og et sosialt/ kulturelt områdeløft" (www3.x.kommune.no/bbe/_ekstern/). Styringen av prosjektet er organisert som det vi i pkt 3.2 beskrev som "governance på norsk". Det er altså et samstyringsprosjekt mellom ulike kommunale, statlige og private aktører. Både styringsgruppen og prosjektgruppen består av både interne kommunale og eksterne aktører. Samlet står prosjektet under byrådet. Her finner vi det som Brookes kaller delt ledelse der man befinner seg utenfor hierarkiet. I definisjonen av samstyring under pkt 3.2 beskrev vi en gjensidig avhengighet mellom aktørene, en prosess der felles beslutninger fremkommer ved diskurs og/eller forhandlinger. Det offentlige rolle i slike prosjekter er å koordinere interessentene og gi felles retning og mening. Siden både styringsgruppen og prosjektgruppen har både kommunale, statlige og private aktører, er det grunn til å tro at de nevnte prosessene finner sted i prosjektet.

Når vi spør rektor i skole 4 om skolen samarbeider strategisk med andre aktører utenfor egen organisasjon, refererer han til samarbeid med den videregående skolen i kommunen. Rektor er opptatt av det 13-årige skoleløpet, og at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole blir best mulig med minst mulig frafall av elever.

Rektor har også startet et samarbeid med to nabokommuner da disse også sender elever til den samme videregående skolen. Man har sett på kompetansemålene i 10 kl og første videregående og funnet mange likhetstegn. Kommunene har sammen sett på

kompetansemål i fagene norsk, engelsk, regning digitale kompetansemål, vurdering og klasseledelse. Kommunene har fra skoleåret 2007/08 hatt to samlinger pr. år.

På ungdomsskolenivå har ungdomsskolene i de samarbeidende kommunene høsten 2010 gjennomført lik tentamen. Målet er i framtiden å rette for hverandre og sammenligne krav og resultat for å hente ut læring. Faglærere kan hospitere hos hverandre.

Skolen deltar sammen med alle skolene i kommunen også i et interkommunalt kompetansenettverk.

Skole 4 har også stabile institusjonelle omgivelser. Rektor har likevel identifisert utfordringen med stort frafall i videregående skole på nasjonalt nivå. Han responderer på dette problemet, som har preg av et u håndterlig problem, med å søke samarbeid med sentrale aktører. Den kollektive intelligensen aktiveres, og det Johnsen et.al. kaller *søke/læreprosesser* settes i gang. Dette er proaktiv lederadferd rettet mot utvikling av organisasjonen for å sette denne i bedre stand til å oppfylle interessentenes forventninger til resultat.

Vi har nå gjennomgått og drøftet det empiriske materialet fra hovedundersøkelsen vår. Med utgangspunkt i drøftelsene foran, vil vi i neste kapittelet evaluere skolenes strategiske posisjon – sett i lys av Brookes 360 graders kompasseledelse.

6 Evaluering av de undersøkte skolene

I vår forundersøkelse rangerte vi skolene etter kvalitetsindikatorer på elevenes faglige og sosiale styrke. Disse måleindikatorene er måltall for skolenes resultateffektivitet. Resultateffektivitet er graden verdiskapning/ måloppnåelse i forhold til investerte ressurser. Dette henger sammen med den tidligste effektivitetstankegangen fra NPM, hvor man antar at det å måle og kontrollere resultatene vil ansvarliggjøre lederne i offentlig sektor slik at de motiveres til å prestere bedre. Det er ikke utenkelig at det å bli målt på resultater kan skape en motivasjon til å ville bli bedre, eller å opprettholde et godt resultat. God motivasjon er et godt utgangspunkt for å klare å prestere. Det er imidlertid slik at god motivasjon er ikke tilstrekkelig til å kunne skape resultater. Den oppgaven som skal løses, kan variere i kompleksitet og omfang. Dette gjelder selv om målene er like. Det kan for eksempel være en større prestasjon å snu et underskudd til et lite overskudd i et sterkt konkurranseutsatt marked, enn å produsere høy avkastning til interessentene i et monopolisert marked. I offentlig sektor kan det tilsvarende være en like stor prestasjon å stabilisere elevenes faglige og sosiale prestasjoner i ustabile institusjonelle omgivelser, som å oppnå høy score på elevenes prestasjoner i et stabilt og homogent miljø. Vår rangering av skolene i forundersøkelsen gir derfor kun

informasjon om en side av skolenes prestasjoner. Skal man få et mer nyansert og helhetlig bilde av hva som presteres av skolene, må flere forhold vurderes og evalueres. Til dette har vi valgt å prøve ut en tilpasset variant av Brookes' 360 graders kompassanalyse for å analysere og evaluere skolenes strategiske posisjon, og hvilken grad rektorene har klart å skape felles strategier, prosesser og praksis som på sikt kan gi høyere resultateffektivitet – det vi har kalt samfunnsverdier.

I det etterfølgende analyseres skolene i dette perspektivet. Vi vurderer hvor langt de enkelte skolene har utviklet seg innenfor hvert av de syv temaene i ”kompass” etter følgende skala: 1 I liten grad, 2 I noen grad, 3 I middels grad, 4 I høy grad, 5 I meget høy grad. Hver skole får et samlet gjennomsnittlig score på hvert tema.

6.1 Kollektiv visjon i skolene

Det å ha en klar forståelse av organisasjonens misjon/ formål, er avgjørende for hvilke strategier man skal velge for å oppfylle interessentenes forventninger om utbytte. Misjonen, eller formålet, bør uttrykkes slik at interessentene kan forpliktes og motiveres for oppgaven. Skolene bør derfor ha en visjon som oppfyller dette kravet. I dette avsnittet vurderes skolenes fokus på, og bevissthet om, innhold i formål, visjon og målsetninger. Evalueringen bygger på empiri og drøfting knyttet til forskningsspørsmålene under overskriften *formål* (Purpose).

I vår studie på dette temaet undersøkte vi fem forhold. Vi undersøkte formålsbevisstheten i ledergruppen, organisasjonen som helhet og til sist hvordan skolens formål håndteres i møte med lokale utfordringer. Dernest undersøkte vi ledergruppens forhold til visjonen, og til slutt visjonens plass i hele skoleorganisasjonen.

Ledergruppen i skole 1 har en klar forståelse av at skolen har et samfunnsmandat. Svarene fra respondentene er innholdsmessig godt i samsvar med opplæringslovens formålsparagraf som uttrykker at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Særlig rektor redegjør for de fleste aspektene i opplæringsloven. Vi kan derfor slå fast at ledelsen i skole 1 har en klar og felles bevissthet om hva som er skolens misjon. Vi finner at skolen scorer ”i meget høy grad” (5) på formålsbevisstheten i denne gruppen.

Vi finner at skolens formål blir kommunisert og diskutert i lærerkollegiet i skole 1. Arbeidet med å distribuere bevissthet om skolens formål synes derfor å være brukbart ivaretatt. Sammenholdt med at skolen synes å være i en utvikling der de institusjonelle omgivelsene og koalisjonssammensetningen er i endring, kan det likevel synes fornuftig

å arbeide for å styrke formålsbevisstheten nedover i organisasjonen. Formålsbevisstheten i organisasjonen som helhet settes til ”i høy grad” (verdi 4) på skalaen.

Rektor i skole 1 opplever ikke spesielle lokale utfordringer i forhold til skolens formål. Vi oppfatter at rektor her sikter til at skolen har romslige økonomiske rammebetingelser for å ivareta skolens målsetninger. Det fremgår imidlertid at ledergruppen opplever store forventninger fra foreldrene som stiller krav til skolen som en utfordring. Dette kan ikke anses som en utfordring mot formålet – tvert imot. Noe som imidlertid seiler opp som en lokal utfordring i forhold til skolens målsetninger er en endring av elevmassen ved at det pågår stor utbygging og tilflytting i skolens nærområde. Skolen synes ikke å ha utviklet strategier for å møte dette. Lokale forhold har til nå ikke utfordret skolens formål, og det er fram til i dag følgelig ikke et følt behov for spesielle strategier rettet mot dette. Derfor finner vi heller ikke særlig mange adekvate tiltak for å møte det skolen opplever som lokale utfordringer i det å nå visjon og målsetninger. Vi graderer derfor dette forholdet til ”i noen grad” (2) på vår skala.

Vi fikk samlet sett inntrykk av at dette med skolens formål ikke satt like godt i bevisstheten på hele ledergruppen ved skole 2 som det vi fant i skole 1. Dette kan være en svakhet i forhold til å kunne utøve strategisk ledelse i denne skolen. Skole 2 har derfor fått en gradering på ”i noen grad” (2) når det gjelder formålsbevissthet i ledergruppen.

Respondentene i skole 2 gav inntrykk av at bevisstgjøring om skolens formål ikke hadde en sentral plass i skolens hverdag. Dette sannsynliggjør at det i liten grad er formålsbevissthet nedover i organisasjonen, utover det som lærerne allerede besitter i kraft av sin utdanning. Vi graderer skolen til at den ”i noen grad” (2) har formålsbevissthet nedover i organisasjonen.

Når det gjelder strategier for å møte lokale utfordringer til skolens formål, oppgir respondentene i skole 2 at de ikke opplever større eller andre utfordringer enn skoler flest. Skole 2 synes heller ikke å være utsatt for det endringspresset som flere av respondentene i de andre skolene i vår undersøkelse gav uttrykk for som følge av endringer i nærområdet. Vi fant derfor naturlig nok ingen særskilte strategier på dette området. Vi vurderer derfor skolens score til ”i noen grad” (2) på dette området.

Skole 3 framstår som tydelig i utøvelsen av ”leadership” i form av politisk og strategisk ledelse. Rektor framviser en klar forståelse av misjonen for skolen, og hvordan han arbeider med å distribuere bevisstheten om denne nedover i organisasjonen. Våre dokumentundersøkelser bekrefter dette inntrykket. Etter vår oppfatning har

ledergruppen i skole 3 ”i meget høy grad” (5) forståelse for innholdet i skolen formål og formålsbevissthetens betydning.

Rektor i skole 3 har en tydelig strategi for hvordan sentrale og lokale forventninger til skolens formål skal distribueres nedover i organisasjonen. Rektor bruker bevisst verktøyet politiske ledelse overfor skoleeier oppover, og overfor sine avdelingsledere nedover. I tillegg har han utarbeidet et strategidokument som inneholder noe om skolens formål. Selv uttrykker han dette som ”å styre på regi”. Vi får inntrykk av at rektor er en del borte fra skolen. Det trenger ikke bety noe, men vi legger til grunn at det har en viss innvirkning, og vurderer skolen til at den ”i høy grad” (4) har distribuert formålsbevisstheten nedover i organisasjonen.

Rektor i skole 3 oppgir at skolen har store lokale utfordringer i forhold til skolens formål. Rektor beskriver her de spesielle forholdene med stort innslag av elever med minoritetsbakgrunn som en særlig utfordring med å skape formålsbevissthet hos alle aktørene i koalisjonen. Kommunikasjonen med minoritetselvers foreldre framheves som et særlig problem. Brytninger mellom kultur og religion er også framtreddende. Belønningsbalansen i koalisjonen er satt kraftig på prøve, og kan synes å være i ubalanse. Skolen deltar her i organisert samstyring med andre kommunale og eksterne aktører. Det foreligger omfattende strategiske planer for å møte de lokale utfordringene. Vi må kunne si at det ”i meget høy grad” (5) foreligger strategier for å møte lokale utfordringer i forhold til skolens utfordringer.

Med unntak av henvisning til opplæringslovens formålparagraf har rektor i skole 4 nokså lik tenkning med rektor i skole 3 om betydningen av skolens formål. Han framhever også denne ”leadership”-tilnærmingen med fokus på å gjøre ”de riktige tingene” uttrykt i målsetninger som balanserer skolens formål med forventningene i skolens institusjonelle omgivelser. Vi oppfatter at denne formålsbevisstheten deles av inspektøren ved skolen. Vi vurderer formålsbevisstheten ”i høy grad” (4) til å være til stede.

Rektor i skole 4 henviser til skolens utvidede medråderett når det gjelder å distribuere formålsbevisstheten i organisasjonen. Som nevnt foran har rektor en distribusjonsstrategi som går ut på at ”*mine samarbeidspartnere gjør mine forslag til mål, til sine.*”, som han uttrykker det. I prinsippet er dette samme strategi som rektor i skole 3 hadde. Etableringen av ”plangruppa” sammensatt av flere av skolens nøkkelinteressenter, sikrer god distribusjon av formålsbevisstheten. Det vurderes derfor ”i høy grad” (4) å være formålsbevissthet nedover i organisasjonen.

Rektor i skole 4 trekker fram fire lokale utfordringer i forhold til å holde trykk på skolens formål. For det første nevner rektor utfordringer i forhold å få kvalifiserte lærere. Skolen driver derfor alltid med ufaglærte lærere. Dette kan ha betydning for formålsbevisstheten i personalet. For det andre opplever rektor begrensninger i ressursene. For det tredje opplever rektor å være i krysspress mellom skolens formål og lokale skoleplaner, prioriteringer, lokal utvikling med mer. Rektor i skole 4 ser også formålsbevissthet hos foreldrene som en utfordring da formålene er nedfelt i lovverket som juridiske rettigheter. Vi konstaterer at rektor har identifisert utfordringene. Vi har imidlertid ikke observert stor grad av strategier for å møte disse utfordringene. Skolen er kommet noe lenger enn skole 1 og skole 2, men scorer etter vår oppfatning ”middels” (3) på dette punktet.

Vi går da over til å evaluere skolenes visjoner og graden av bevisst visjonsbygging i disse skolene. Vi fant at bykommunens overordnede visjon er ”Kompetanse for alle i mulighetenes skole”. Landkommunens overordnede visjon er ”Trygg, stolt og sterk! Vi bygger identitet og kompetanse i eit skapande oppvekstmiljø”. Begge disse visjonene kan fungere som en ledestjerne. Bykommunens visjon inneholder en klar programerklæring. Landkommunens overordnede visjon har mindre preg av forpliktelse, men er til gjengjeld tydeligere på elevenes sosiale styrke som en del av kompetansebegrepet. Begge visjonene er til tross for svakheter, egnet som motiverende faktor for lederadferd i organisasjonen. Vi skiller derfor ikke skolene på den overordnede visjonen.

Vi ser først på visjonens betydning for ledergruppen i skole 1. Vi registrerer at skoleeiers overordnede visjonen ikke synes å ha en sentral plass som ledestjerne, forpliktelse eller motivasjonsfaktor i skole 1. Derimot er det tydelig at det i ledergruppen ligger en sterk motivasjon i å være den beste skolen i byen. Dette gjelder særlig i forhold til de faglige prestasjonene på skolen, men også når det gjelder mobbing. Funnet om at ledelsen i skole 1 har en klar og felles bevissthet om hva som er skolens misjon, de motiverende resultatmålene for skolen og læringstrykket, gjør til sammen at skolen likevel har en ledestjerne, forpliktelse og motivasjon rettet mot elevenes faglige styrke. Det er en svakhet at den sosiale styrken hos elevene ikke er en tydelig del av verken den sentrale eller lokale ”visjonen”, og vi ender opp med å vurdere skolen til å ha en ”middels” grad av visjonsfokus i ledergruppen.

Når det gjelder visjonsfokus nedover i organisasjonen, finner vi at skolen synes å være tilbakeholden med å kommunisere ut målsetningen om å være beste skolen i kommunen. Dette kan skyldes at målsetningene er høye, og ”fallhøyden” tilsvarende stor om man mislykkes. Det ser likevel ut til at de sentrale aktørene i å omdanne formål og visjoner til praksis er blitt kjent med målsetningene gjennom skolevandringen og

medarbeidersamtalene. Vi mener derfor at det er ”middels” (3) visjonsfokus nedover i organisasjonen.

Ledergruppen i skole 2 kunne ikke gjøre rede for noe som lignet en visjon. Muligheten for strategisk ledelse er derved mindre. Dette forsterkes ved at heller ikke skolens formål satt like godt i bevisstheten til respondentene ved denne skolen sammenlignet med den andre skolen med høyt score på resultatindikatorerne. Vi vurderer etter dette skole 2 til å ha ”ingen” (1) fokus på visjon. Det fører naturlig nok til at det også er ”ingen” (1) fokus på visjonen nedover i organisasjonen

Rektor på skole 3 kunne visjonen ved skolen på rams. Den lokale visjonen i skole 3 tar opp i seg den overordnede visjonen som også er kjent av rektor i skole 3. I forhold til vårt tema, visjonens betydning for ledergruppen i skole 3, ser vi at visjonen i dette tilfellet er tydelig viktig verktøy for rektor i skole 3. Videre undersøkelser viser også at deler av visjonen er felles for alle aktørene i prosjektet ”Ny Energi rundtsundet”. Det nye skole- og kulturanlegget som er under bygging, skal være ”*som et bankende hjerte i lokalsamfunnet*” formuleres det i prosjektbeskrivelsen av en seniorarkitekt i prosjektet. Dette er halvparten av visjonen slik den er utformet i skole 3. Vi vurderer at det ” i meget høy grad” (5) er fokus på visjonen i ledergruppen ved skole 3.

Skole 3 er den skolen i de undersøkte skolene i bykommunen som synes å ha arbeidet mest med visjonen nedover i organisasjonen. Rektor bruker visjonen bevisst i sin strategiske ledelse av skolen. Vi oppfatter at det arbeides målrettet med å gjøre visjonen kjent og tydelig hos alle nøkkelinteressentene for skolen. Vi setter hele skolens fokus på og bruk av visjonen til å være ”i meget høy grad” (5) til stede .

Rektor i skole 4 legger også stor vekt på den lokale visjonen han har utformet for ungdomskulen i kommunen. Visjonen er en programerklæring: ”Skole 4 skal vera ein ”Bry deg” - skule”. Visjonen er uttrykk for strategisk satsning på trivselsfaktoren i bygging av samfunnsverdier. Visjonen var godt kjent hos inspektøren ved skolen. De ter en ulempe at skolens lokale visjon er noe løsrevet fra kommunes overordnede visjon for skolene, selv om den ikke står i motstrid til den. Vi vurderer fokuset på og bruken av visjonen til å være til stede ”i høy grad” (4) blant ledergruppen ved skole 4.

Skole 4 har også arbeidet bevisst med visjonen nedover i organisasjonen. Her har vi også klare indikasjoner på at visjonen er godt kjent nedover i organisasjonen. Den utvidede medråderetten kan ha bidratt til dette. Det betyr at rektor bruker visjonen som strategisk redskap i å nå de trivselsmål han har satt seg for skolen. Vi vurderer at fokus på og bruk av visjonen ”i meget høy grad” (5) er til stede i hele organisasjonen.

I figur 7 har vi framstilt resultatene samlet for hver skole i et stolpediagram. Stolpene viser gjennomsnittlig score for hver skole innenfor vurderingstemaet ”kollektiv visjon”. En høy verdi er et uttrykk for at skolen har en sterk kollektiv visjon. Det var i utgangspunktet noe overraskende at de to skolene som scoret høyest på resultatindikatorene i vår

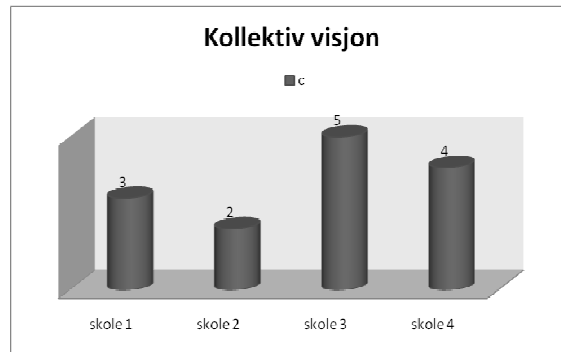


Fig. 7 – kollektiv visjon

forundersøkelse, er de skolene som har lavest score på det å ha en tydelig kollektiv visjon i organisasjonen. Vi fant at forklaringen på dette ligger i at stabile institusjonelle omgivelser og høy resultateffektivitet gir lite endringstrykk i organisasjonen. Måten man gjør ting på i dag blir en kognitiv institusjon, og dette skaper mening for aktørene i dette sosiale systemet. Det oppleves ikke som noe behov å ha en visjon å strekke seg mot. Derfor uteblir den. Det motsatte er tilfelle for skole 3 som har lavest score på de nasjonale resultatindikatorene. Denne skolen har den sterkeste kollektive visjonen. Denne skolen befinner seg i et nærrområde med ustabile institusjonelle omgivelser og dårligere levekår. Endringstrykket er derfor stort, og behovet for en klar kollektiv visjon er sterkt.

6.2 Virkningsfokus

Vi skal her analysere i hvilken grad er det er bevissthet om hva som forventes av skolen fra interessentene i de institusjonelle omgivelsene – og om det er klare strategier for å oppfylle disse forventningene, og om skolene faktisk er innrettet mot å skape disse *samfunnsverdiene* (Public values).

Vi har identifisert fem områder hvor skolene har utviklet sine strategier for å oppfylle interessentenes forventninger. Disse områdene er organisering, faglig styrke, sosial styrke, antimobbing og tillitsbygging.

Når det gjelder organisering fant vi at skole 4 i ”middels” (3) grad hadde ”designet” en organisering rettet mot verdiskapning/ samfunnsverdier da skolen følger tradisjonell organisering. Skolene 2, 3 har fått styrket ledelsesstrukturen i forhold til andre skoler i Norge slik at flere har fått fag- og personalansvar. Vi rangerer disse to skolene til a de ”i høy grad” (4) har brukt organisering som strategisk grep for å forbedre verdiskapningen (samfunnsverdier). Skole 1 skiller seg ut ved at de i tillegg til å styrke ledelsen av skolene har forsøkt å underbygge satsningen på sterkt faglig trykk ved faginndelegingen. Skolen har organisert seg etter filologiske fag, realfag og

spesialundervisning fra 1. – 10 klasse, med egne avdelingsledere under rektor for hvert fagfelt. Skolen har derfor ”i meget høy grad” (5) brukt organisering som strategisk grep for å oppnå resultater på faglig styrke hos elevene.

I forhold til faglig styrke kjennetegnes de to skolene som i vår forundersøkelse scorer høyest på faglig styrke, ved at det er utviklet en læringskultur med stort faglig fokus. Denne strategien med å utvikle en prestasjonskultur kan synes å ha gitt resultater på de karakterbaserte indikatorene for skole 1 og skole 2. Det er en tendens til at dette ligger lengre fremme i bevisstheten enn trivsel. Vi mener at det en av avdelingslederne i skole 1 kaller ” Det store læringstrykket” skiller skole 1 fra skole 2, slik at vi rangerer skole 1 til å ligge på ”i meget høy grad” (5) i forhold til å ha utviklet strategier for å levere faglig styrke til elevene. Skole 2 følger tett etter med ” i høy grad” (4) å ha utviklet samme strategi.

Skole 3 erkjenner å jobber under samme fagkrav som de øvrige skolene i kommunen, men har mer fokus på å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Vi vurderer denne skolen til ”middels” (3) grad å ha utviklet strategier rettet mot faglig styrke hos elevene.

Rektor i skole 4 mener skolen har fokus på arbeid med fagene, men vi mener skolen har mest fokus på mange trivselsforetak. Vi graderer skolen til at den har ”middels” (3) grad av strategier rettet mot faglig fokus.

Vi evaluerer så skolens strategier for å skape sosial styrke hos elevene.

Vi finner ikke en tydelig trivselsstrategi ved skole 1. Vi legger merke til at skolen tradisjonelt har rekruttert elever fra et område som har scoret høyt på levekårsundersøkelsene i byen. En av respondentene uttaler: ”På 90- tallet hadde vi det relativt behagelig!” Rektor mener at elevgruppen fortsatt er jevnt over er god selv om det også finnes noen utagerende elever. Skolen har derfor ikke et presserende behov for å utvikle spesielle trivselsstrategier, og plasserer seg derfor på et nivå dr det ”i noen grad” (2) er utviklet trivselsstrategier.

Respondentene i skole 2 har gjort rede for en del felles strategier for å skape sosial trivsel. Vi registrerer at det arbeides med kulturen i skolen i forhold til å skape tillit mellom elevene og lærerne. Dette kan vi også avlese i de sosiale indikatorene i vår forundersøkelse der skole 2 scorer høyest av de undersøkte skolene på indikatoren ”trivsel med lærerne”. Vi noterer oss også at skolen benytter standarder for ønsket handlingsmønster hos lærere og elever. Dette er uttrykk for arbeid med verdiene i

skolemiljøet. Samtidig har skolen små utfordringer med å skape trivsel ut fra at skolen har kanskje de mest stabile institusjonelle omgivelsene av de skolene vi undersøkte, og har derfor ikke de mange ulike tiltakene for å utvikle sosial styrke hos elevene. Vi vurderer dette som at skole 2 i ”middels” (3) grad har utviklet trivselsstrategier i forhold til å produsere samfunnsverdien sosial styrke hos elevene ved skolen.

Skole 3 og skole 4 har markert større fokus på å utvikle samfunnsverdien sosial styrke hos elevene sammenlignet med skole 2 og særlig skole 1.

Skole 3 har utarbeidet klare strategier for hvordan skolen skal møte forventninger både fra sentrale og lokale interessenter. Med et flerkulturelt nærmiljø har skolen særlig arbeidet med strategier og målsettinger rettet mot behovene i elevgruppen og familiene deres. Vi finner at skole 3 ”i høy grad” (4) har utviklet trivselsstrategier.

Rektor i skole 4 mener at dersom folk trives får man gode resultater. Rektor i skole 4 angir både fysiske og sosiale strategier for å skape trivsel blant elevene, og skolen har mange gode tiltak. Skolen har også fokus på det 13-årige skoleløpet, og arbeider bevisst med overgangen til videregående. Vi mener skole 4 ” i høy grad ” (4) har utviklet trivselsstrategier.

Vi går over til å vurdere skolene antimobbingsstrategier. Forebygging og reduksjon av mobbing har stort fokus i media og samfunnet generelt. Mobbing i skolen er også en av de viktige indikatorene på samfunnsverdien sosial styrke hos elevene. For å framheve dette har vi i vår forundersøkelse skilt ”mobbing i skolen” ut som egen kategori, og vektet denne indikatoren høyt når vi har beregnet skolens indeks på elevenes sosiale styrke.

I forundersøkelsen registrer vi at skole 1 har den laveste andel elever som oppgir at de blir mobbet i de skolene vi undersøkte. Skolen har valgt en strategi med å satse på ulike antimobbingsprogrammer. Dette gir høy uttelling i møte med interessentenes forventning om høy sosial styrke hos elevene, og er egnet til å skape tillit og legitimitet i de institusjonelle omgivelsene. Skole 1 har derfor ” i meget høy grad (5) utviklet strategier for å forebygge og bekjempe mobbing på skolen.

Vi oppfatter at skole 2 ikke synes å ha like tydelige og omfattende strategier for å hindre og forebygge mobbing som det vi fant i skole 1. Likevel kommer skolen godt ut på forundersøkelsen med en forekomst av mobbing som ligger under landsgjennomsnittet.

Dette kan henge sammen med at skolen synes å ha en god strategi for å skape trivsel med lærerne, og at skolen legger vekt på å skape nærhet mellom lærer og elev. Vi vurderer skolen til ”i høy grad ” (4) å ha utviklet strategier for å forebygge og bekjempe mobbing på skolen.

Vi finner at skole 3 på samme måte som skole 2 har prosedyrer for håndtering av mobbingssaker. Vi fant ikke forebyggende tiltak med omfattende antimobbingsprogrammer på samme måten som i skole 1. Skolen har åpenbart utfordringer i de institusjonelle omgivelsene bestående av et særdeles pluralistisk samfunn med stort innslag av elever med fremmedkulturell bakgrunn. På samme tid er skolen midlertidig plassert i et fremmed fysisk miljø i påvente av at ”hjemmeskolen” rehabiliteres. Disse forholdene synes å gi utslag på både faglige og sosiale indikatorer for samfunnsverdiene knyttet til grunnskolen. Etter en samlet vurdering anser vi skolen for i ”middels” (3) grad å ha utviklet en antimobbingsstrategi.

På spørsmål til rektor i skole 4 om hvordan skolen arbeidet med mobbing på skolen, svarte han at de hadde en streng definisjon på begrepet mobbing. Adferd som kommer inn under skolens definisjon av mobbing hadde de lite av. Vi registrerer av forundersøkelsen at skole 4 har forholdsvis høy forekomst av mobbing blant elevene sammenlignet med de andre skolene. Vi oppfatter at skolen ikke har en klart uttrykt strategi for å forebygge og hindre mobbing. Skole 4 har derfor kun ”i noen grad” (2) strategier for å forebygge og hindre mobbing.

Siste område vi undersøker under dette temaet er strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene.

Skole 1 prøver å bygge tillit i omgivelsene ved å fokusere på å oppnå og opprettholde et faglig godt resultat, noe skolen har hatt lenge. Vi identifiserer også at skolen har en tillitskapende strategi som går ut på å styre ressurser inn på tidlig innsats rettet mot krevende elever. Dette gjelder både økonomiske ressurser, og det å utvikle fagkompetanse på området. Skolen synes å lykkes med dette ved at mange søker seg til skolen, og at PPT søker elever inn på skolen. Vi mener derfor skolen ”i høy grad ” (4) har utviklet en strategi for å bygge tillit hos nøkkelinteressentene.

Skole 2 legger liten vekt på å utvikle strategier for å utvikle tillit til skolen hos nøkkelinteressentene. Vi mener å se noe av det samme her som i skole 1, nemlig at gode levekår i nærmiljøet synes å gi enkelte skoler et gratis løft i anstrengelsene for å skape en velrenommert skole. Sammen med gode faglige resultater opprettholdes tilliten til

skolen i de institusjonelle omgivelsene. Skolen har kun ” i noen grad ” (2) strategier for å opprettholde og utvikle tillit i de institusjonelle omgivelsene.

Rektor i skole 3 mener også at skolen har høy tillit i (dette flerkulturelle) lokalsamfunnet, både fra foreldre, andre kommunale instanser, næringsliv og andre. Dette underbygger han med at ulike instanser tar kontakt og bruker dem. ”*Vi er arenaen der disse andre gruppene møtes sammen med skolens representanter.*” Skolens tillitskapende strategi retter seg altså primært mot å delta i samarbeid om å finne løsninger på utfordringene i nærmiljøet. Skolen har etter dette ”i høy grad” (4) utviklet strategier for å bygge tillit i de institusjonelle omgivelsene.

Skole 4 har satset mest på å bygge tillit i forhold til interessentgruppen foreldrene. Rektors hovedstrategi er utvidet medråderett. Dette kommer særlig til uttrykk ved at to av foreldrenes representanter i FAU er medlemmer i det rektor kaller ”plangruppen” som fungerer som et bedriftsstyre for skolen. Dette er en strategi i retning av det Brookes kaller ”delt ledelse” eller samstyring (governance). Her trekkes eksterne interessenter utenfor det hierarkiet som konstituerer organisasjonen, inn i beslutningsstrukturen ved skolen. Vi mener derfor at skolen ”i høy grad” (4) har utviklet strategier for å bygge tillit hos nøkkelinteressentene til skolen.

I figur 8 vises det samlede resultatet for skolenes virkningsfokus. Vi legger merke til at skole 3, som scorer lavest på sentrale resultatindikatorer, har like høyt virkningsfokus som skole 1 som har høyest score på nasjonale resultatindikatorer.

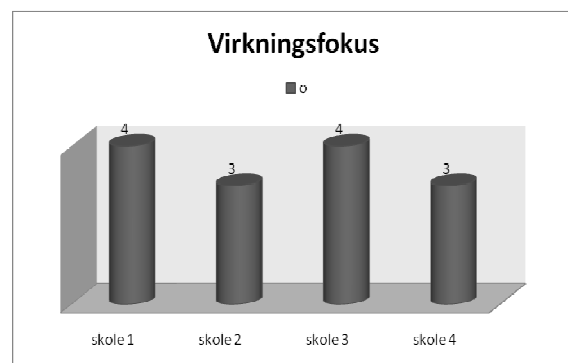


Fig. 8 - virkningsfokus

6.3 Flernivåledelse i skolene

Her er det funn fra forskningsspørsmålene knyttet til **ledelsesprosessene (process)** som gir grunnlaget for evalueringen. Rektors bevissthet i forhold til å se til at viktige lederroller ivaretas, evne og vilje til å utfylle egne svakheter, og det å gi tillit og handlingsrom til medarbeiderne er grunnlaget for at det kan utvikles lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

Vi har identifisert tre faktorer som sannsynligvis var bestemmende for hvordan ledelsesprosesser ble initiert nedover i organisasjonene vi undersøkte. Disse faktorene er rektors ledessyn, delegeringspraksis og graden av overordnet strategi.

Den enkelte rektors syn på ledelse ligger i bunnen for hvordan rektor utfører jobben sin og hvilket ledelsesmiljø det blir lagt opp til. Vår evaluering på dette punktet knytter seg til i hvilken grad rektors ledelsessyn legger til rette for ledelsesadferd nedover i organisasjonen.

I skole 1 finner vi at rektor A1 viser forståelse for at å lede handler om påvirkningsprosesser og relasjoner mellom mennesker. Hun beskriver også at hun legger vekt på interaktive prosesser, og vil kunne revidere kursen. Dette tolker vi som at vedkommende rektor representerer et ledelsessyn hvor man betrakter medarbeiderne som medledere. Vi finner at rektor med sitt ledelsessyn ”i høy grad” legger til rette for lederadferd nedover i organisasjonen når oppgavene skal løses.

Rektor på skole 2 har tro på situasjonsbestemt ledelse og avpasser sin ledelsespraksis i forhold til koalisjonen han skal lede. Han representerer etter vår oppfatning endringskraft og åpenhet både i forhold til utførelse av egen rolle og i det å forstå en ny institusjon. Rektor åpner også klart for samarbeid vertikalt i organisasjonen. Dette representerer klart teorien om å anse medarbeidere som medledere. Rektors ledelsessyn kan ”i høy grad” (4) tilrettelegge for lederadferd nedover i organisasjonen.

Rektor på skole 3 viser at han har en kollektiv tilnærming til ledelse av en skole ved å sitere: *”You need a hole Community to rise a Child”*. Han uttrykker nødvendigheten av tydelighet i forhold til å gjøre de rette tingene, men understreker samtidig behov for at andre aktører komplimenterer han. Rektor sier videre at ledelse handler om å få folk til å dra i samme retning, og komplimentere og utfylle de prosessene han har satt i gang.” Rektors uttrykte ledelsessyn gjør at det ”i meget høy grad” (5) legges til rette for å skape lederadferd blant medarbeiderne - uavhengig av formell lederposisjon.

Rektor på skole 4 framhever også lederens viktigste rolle som å gå foran, og mener personlige egenskaper er avgjørende. Dette sammenfaller med den tradisjonelle betydningen av uttrykket ”leadership”. Like fullt ser rektor at personalet er avgjørende for resultatene, og forventer at medarbeiderne er aktive og deltar med ferdigheter og meninger. Han legger vekt på tillit mellom leder og medarbeider. Dette gjør at også rektor i skole 4 representerer et ledelsessyn som ”i høy grad” (4) tilrettelegger for lederadferd nedover i organisasjonen.

Vi går over til å se på delegeringspraksis i skolene. Her vurderes i hvilken grad delegeringspraksis tilrettelegger for lederadferd på de ulike nivåene i organisasjonen.

På skole 1 er det overført myndighet til avdelingslederne og gitt et stort handlingsrom til den enkelte av disse når det gjelder personal og fagledelse. Dette styrker lederadferden i ledergruppen ved skolen. Lærerne i skolen er tradisjonelt delegert et selvstendig fagansvar for undervisning og ledelse av sin klasse. I skole 1 fant vi i tillegg en klar strategi rettet mot å styrke lærernes klasseledelse gjennom ordningen med skolevandring. Dette styrker lærernes klasseledelse, og dermed lederadferd på klassenivå. Vi vurderer delegeringspraksisen i skole 1 til ”i høy grad” (4) å tilrettelegge for utvikling av lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

Også på skole 2 og skole 3 er det delegert fag- og personalansvar til avdelingsledere. Skolene i bykommunen stiller derfor likt på dette punktet. Disse skolene praktiserer også skolevandring. Det vart imidlertid ikke redegjort for hvordan dette var rettet mot å styrke lærerne som klasseledere på skole 2. Vi oppfattet at bruken av skolevandring på begge disse skolene var mindre systematisk enn i skole 1. Vi vurderer det derfor slik at disse to skolene i ”middels” (3) grad har en delegasjonspraksis som underbygger lederadferd på alle nivå.

Skole nr 4 er den skolen som har gått aller lengst i det å delegere ansvar til flere nivå. Rektor har opprettet en plangruppe som leder skolen, og rektor har overført store deler av sin myndighet til plangruppen. Rektor mener at bare gjennom reell medbestemmelse kan alle interessentene til en skole klare å oppfylle skolens visjon. I vår forundersøkelse, som bygger på elevundersøkelsen, konstaterer vi at skolen scorer langt høyere enn de andre undersøkte skolene og landsgjennomsnittet på indikatoren elevdemokrati. Etter dette mener vi at skole 4 ”i meget høy grad” (5) har en delegasjonspraksis som tilrettelegger for å utvikle lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

Det siste vi så på innen dette temaet var om rektorene har utviklet en overordnet strategi, og i hvilken grad strategisk ledelse kan skape gode ledelsesprosesser med lederadferd på alle nivå. Samtlige rektorer viser i sine intervju at strategisk ledelse er viktig i deres tankegang når de tenker ledelse av skolen. Det løses derimot på ulike måter og vektlegges også noe ulikt på skolene.

Rektor A1 på skole 1 peker på at overordnet all daglig drift skal det skal det være en strategi. Dette sitter ledergruppen og jobber med. Hun sier videre ”*Det er mye inni mitt hode.*” Hun forsøker å formidle denne startegien ved samlinger utenfor skolen for

personalet der hun tenker ”teambuilding”. Disse samlingene tenker hun skal være referansepunkt for lederadferd nedover i organisasjonen. Vi får inntrykk av at resultatet av disse samlingene ikke alltid svarer til rektors forventninger.

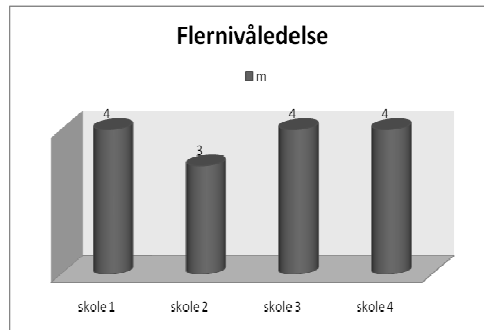
Vi anser det som en svakhet at rektors strategier ikke er skriftliggjort eller kartlagt, og dette vanskeliggjør involvering av medledere uten formelle posisjoner. Vi vurderer derfor skole 1 slik at det i ”middels” (3) grad finnes strategisk ledelse som kan skape gode ledelsesprosesser med lederadferd på alle nivå.

Respondentene i skole 2 hadde til tross for gode faglige resultater et heller diffust forhold til overordnede strategier. De kunne ikke komme på hva visjonen var for skolen, og viste ikke til noen konkrete strategidokumenter. Respondentene mente de holdt på utvikle noe, uten å kunne redegjøre for hva det gikk ut på. Respondentene mente strategien ” *ligger i veggene...*”. Vi mener manglende overordnede strategier henger sammen med liten formålsbevissthet og manglende visjonsformuleringer. Skolen formodes å ha strategier for pedagogisk ledelse. Vi vurderer da at skolen ”i noen grad” (2) har en overordnet strategisk ledelse som kan skape lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

Rektor på skole 3 understreker at hans rolle er å omsette de statlige føringene til lokale strategier. Han omsetter disse slik at de passer til de fem ulike avdelingene de har på skolen slik at avdelingslederne lett kan følge dette videre opp. Skolen har også skriftlige strategier for drift av skolen. Dette blir brukt som en hjelp i forhold til å overlevere informasjon til nytilsatte. Det er også grunnlag for en felles plattform for alle tilsatte, og det er også lettere å ta fatt i ting som ikke gjøres slik skolen har som målsetting. Dette mener vi er grunnlag for å legge til grunn at skolen ”i meget høy grad” (5) har en overordnet strategisk ledelse som er egnet til å utvikle lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

I skole 4 framgår det av rektors uttalelser at han tenker strategisk. Han må ”velge bort ” noe, og syte for å gjøre de riktige tingene – dette er oppskriften på å lage en strategi. Rektor involverer plangruppen i å utvikle disse strategiene, samtidig som han har klare oppfatninger av hva disse strategiene skal gå ut på: ” *Mitt mål er at mine samarbeidspartnere gjør mine forslag til mål, til sine.*” Etter vår oppfatning er det god sammenheng mellom overordnet strategi og de ledelsesprosesser som settes ut i livet.

Det er en svakhet at strategien ikke er skriftliggjort eller kartlagt. Etter en samlet vurdering finner vi at skole 4 utøver strategisk ledelse som ”i høy grad” er egnet til å utvikle lederadferd på alle nivå i organisasjonen.



I figur 9 vises skolenes samlede score på graden av initierte ledelsesprosesser rettet mot å skape flernivåledelse

Fig. 9 - flernivåledelse

6.4 Fungerende nettverk i skolene

Bruk av partnerskap og strategiske nettverk er en del av de nødvendige ledelsesprosessene som må utvikles i møte med nye utfordringer som skoler møter i et samfunn i endring. Styrken ved denne typen kollektiv ledelse er at summen av kunnskap og ferdigheter hos deltakerne i nettverket - den såkalte ”kollektive intelligens” - kan aktiveres. Ved å trekke i de riktige trådene, kan denne intelligensen benyttes til å utvikle stadig bedre løsninger på innviklede og sammensatte utfordringer for samfunnet.

Evalueringen på dette punktet setter fokus på i hvilken grad eksterne aktører trekkes inn for å løse oppgaven skolen står overfor.

Alle skolene nevner de vanlige aktørene som for eksempel PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste). Dette er en ekstern aktør som skolene er lovpålagt å samarbeide med, og tillegges derfor ikke vekt.

Våre funn i skole 1 viser at skolen har hatt stabile institusjonelle omgivelser i lang tid. Skolen har derfor i liten grad trukket inn eksterne aktører utover de skolene er lovpålagt å samarbeide med. Skolen opplever nå at dette er i ferd med å forandre seg da skolen etter hvert har fått en mer sammensatt foreldre- og elevgruppe. Eksempler på nye aktører i skolen er politiet er trukket inn for å holde utagerende elever under kontroll, og til å drive forbygging. Andre samarbeidspartnere er nå velforening, seniorer, kirken, trafikkskoler og Taekwon-Do klubber. Samarbeidet foregår imidlertid sporadisk, og det foregår ingen samstyring. Skolen har derfor i ”middels” (3) grad trukket inn eksterne aktører.

Også i skole 2 finner vi at skolen ikke legger stor vekt på å etablere strategiske partnerskap. Forholdene er stabile, og skolen har de verktøyene som trengs for å kunne løse oppgaven de har tilfredsstillende. Partnerskapsavtalene opplyses å være mer eller

mindre pålagt for å skape innhold til det nye faget ”utdanningsvalg”, og framstår derfor som det Johnsen et.al. kaller tilpassningsadferd – altså ikke en proaktiv, men reaktiv innstilling. Skolen har ”i noen grad” (2) trukket inn eksterne aktører for å løse skolens oppgaver.

I skole 3 opplyser rektor at denne skolen samarbeider med mange aktører. I tillegg til de vanlige samarbeidspartnerne, er skole 3 med i noe de kaller ”Meningsfull oppvekst i bydelen”. Rektor holder her fram det tverrfaglige teamet skolen har dannet sammen med folk fra barnevernet, lokalpolitiket og sosialkontoret. Disse, eller deler av teamet, samles på skolen hver torsdag og har et møte med rektor. I tillegg til dette har de et større møte en gang i måneden.

Rektor i skole 3 viser også til at skole 3 er med i prosjektet med navnet ”Ny Energi rundtsundet – et praksisområde for bærekraftig utvikling”. Dette er et helhetlig prosjekt hvor et område med store sosiale og kulturelle utfordringer skal gis ny og bærekraftig profil. Prosjektet beskrives som ”Byomforming og et sosialt/ kulturelt områdeløft”. Dette er et eksempel på samstyring mellom ulike kommunale, statlige og private aktører. Både styringsgruppen og prosjektgruppen består av både kommunale og eksterne offentlige og private aktører. Samlet står prosjektet under byrådet.

Rektor ved skolen er bevisst begrepet ”governance”, eller samstyring som vi bruker. Dette har resultert i et organisert samarbeid mellom kommunale og statlige aktører, og skolen har da etablert kollegial(mellom sideordnede) og delt ledelse slik Brookes beskriver i benevnelsen 360 graders kompassledelse. På denne måten kan man si at her gjøres tingene på de rette stedene med de rette aktørene. Skole 3 har derfor i ”meget høy grad” (5) trukket inn eksterne aktører i å løse skolens oppgaver.

Rektor i skole 4 refererer til samarbeid med den videregående skolen i kommunen. Rektor er opptatt av det 13-årige skoleløpet, og at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole blir best mulig med minst mulig frafall av elever. Rektor har også startet et samarbeid med to nabokommuner for å utvikle felles kompetansemål i fagene norsk, engelsk, regning digitale kompetansemål, og for å utvikle og styrke elevvurdering og klasseledelse. Skolen deltar sammen med alle skolene i kommunen også i et interkommunalt kompetansenettverk. Skole 4 har etter vår vurdering i høy grad (4) trukket inn eksterne aktører i skolens oppgaveløsning.

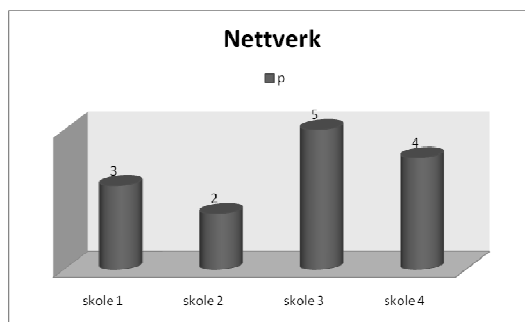


Fig 10 - nettverk

I figur 10 er graden skolenes bruk av

strategiske partnerskap vist. Vi legger særlig merke til at skole 3 er den skolen som markert mest benytter strategiske partnerskap. Det er sannsynlig at dette skyldes at det å oppfylle skolens formål er en u håndterlig oppgave. Skolen søker da strategiske nettverk for å aktivere en stor kollektiv intelligens for å finne løsninger på problemene.

6.5 Handlingsfokus - fra strategi til faktisk lederadferd

Dette temaet setter fokus på i hvilken grad skolens strategier er omsatt til praksis, eller handling. Når vi skal vurdere praksis i de respektive skolene, bygger vi på det som er fortalt om praksis i intervjuene med rektorer og avdelingslederne. I tillegg bygger vi på tilsendte dokumenter fra skolene som beskriver forventet praksis for å nå misjonen om å utvikle elevenes faglige og sosiale styrke.

I undersøkelsen vår fant vi fire områder hvor skolens strategier var omsatt til handling. Dette var rutiner knyttet til medarbeidersamtaler, skolevandring, teamarbeid, samt tillitsbyggende adferd. Vår vurdering knytter seg til i hvilken grad ledergruppen ved skolene har utviklet lederadferd og rutiner som fremmer skolens formål, om det samhandles og deles ressurser i oppgaveløsningen, og om det legges til rette for kunnskapsutveksling og innovasjon innen for hvert av disse områdene.

Vi undersøker først i hvilken grad skolene benytter medarbeidersamtaler og innholdet i medarbeidersamtalene.

Ved skole 1 fant vi at det gjennomføres systematiske ledersamtaler. Medarbeidersamtalene ble blant annet benyttet som grunnlag for å legge personkabalene i forbindelse med oppbygging av team. Vi ser her at medarbeidersamtalen kan benyttes som grunnlag til å designe strukturer, og at den enkelte medarbeider involveres i dette. Dette skaper samhandling. Å bygge gode team styrker også skolens kapabilitet til å levere resultater. Dette fremmer skolens formål. Skolens personalressurser utnyttes også i denne praksisen. Vi vurderer skolens praksis vedrørende medarbeidersamtaler som en god måte å omsette strategi til praksis. Skolen scorer ” i høy grad” (4) på dette punktet.

Den nye rektoren på skole 2 ønsker å benytte medarbeidersamtaler til å kommunisere direkte med alle medarbeiderne. Det vil gi han mulighet til å utvikle den ledelsesadferd han ønsker ved å skape rom for direkte samarbeid/ interaksjon mellom seg selv og medarbeiderne. Respondentene opplyste at medarbeidersamtaler hadde vært noe nedprioritert. Vi fikk derfor ikke inntrykk av at skolen nå arbeidet like systematisk med medarbeidersamtaler som skole 1. Vi mener derfor skolen scorer ”middels” (3) på dette området.

Skole nr 3 har nedfelt klare strategidokument som ledelsen kan brukes i direkte veiledning av den enkelte lærer. På denne måten kan avvik noteres og oppfølges slik det er beskrevet i lover og hovedavtaler. Dette kan også brukes i medarbeidersamtaler. Vi fikk imidlertid ikke inntrykk av at medarbeidersamtaler var en prioritert aktivitet ved skolen. Skolen scorer ”i noen grad” (2) på dette punktet.

På skole 4 kom det ikke fram at det var systematisk bruk av medarbeidersamtaler. Vi fikk inntrykk av at dette ikke var prioritert. Skolen scorer ”i noen grad” (2) på dette punktet.

Vi ser så på skolevandring. Alle skolene i bykommunen har skolevandring. Dette er pålagt av skoleeier, og skal gjennomføres av rektor og avdelingsledere. Vi har ikke fått opplyst at det benyttes skolevandring på skole 4. Skolevandringen gir mer innsyn på arbeidsmåten og undervisningen. I skolevandringen vurderes det hvordan elevmassen er, hvilke forhold læreren har til sine elever. Det gjøres observasjoner om stemningen i klassen, og om læreren er en tydelig *klasseleder*. Skolevandring er pedagogisk ledelse, og det er en viktig del av strategisk ledelse. Dette fremmer skolens formål.

I skole 1 er det et gjort et bevisst valg av tema for skolevandringen. Det brukes et fast opplegg som kalles ”Læring i sirkel”. Her er det faste spørsmål med fokus på hva elevene kan og hva de skal lære, hvordan de skal lære dette og en oppsummering av hva de har lært. Opplegget bygger på teorien om ”Lærende organisasjoner”. Respondenten opplever at læreren gjerne vil høre hva hun mener om undervisningen, og hva hun ser og tenker omkring klassen og undervisningen. Respondentenes beskrivelser er i stor grad kunnskapsutveksling og innovasjonsfremmende. Skolen scorer ”i meget høy grad” (5) på dette punktet.

Skole 2 har også skolevandring, da dette er pålagt av kommunen, men i intervjuet kom det ikke fram hvilket tema de hadde bestemt. Skolen har ikke kommet like langt i utviklingen av skolevandring som verktøy. Vi mener skolen scorer ”middels” (3) på nytten av skolevandring

I skole 3 er det også gjort et bevisst valg av tema for skolevandringen. På skole 3 vektlegges det at klasselederen må beholde den individuelle friheten og dømmekraften han eller hun har som leder i klassen. Observatøren må da ha : ”*Evne til å tolke situasjonen. Ha magefølelse nok til å vite når du skal overse, når du skal kommentere, når du skal gripe inn og når du skal trekke det tilbake uten å miste autoritet*”. Dette perspektivet setter den enkelte medarbeider i frihet til å prøve ut, ta ansvar og dermed utøve lederadferd. I et arbeidsfellesskap trenger slike prosesser å analyseres for å skape

utvikling. Hva gikk bra og hvorfor, er viktige spørsmål. Her ser vi nytten av skolevandringen som åpner for kollegaveiledning. Skole 3 har utviklet skolevandringen til å styrke samhandling, kunnskapsutveksling og læring/ innovasjon. Dette fremmer også skolens formål. Skole 3 scorer ”i meget høy grad” (5) på dette området.

Skole 4 bruker ikke skolevandring systematisk. Skolen scorer ”i liten grad” (1) på dette området.

Vi går over til å se på teamarbeid i skolene. Teamarbeid skal fremme samhandling, deling av kunnskap og ressurser, og skape læring/ innovasjon.

Respondentene i skole 1 oppgir å ha en utfordring med at samarbeidsklimaet er ulikt fra trinn til trinn. Noen er meget flinke til å samarbeide, lage strategier og gode rutiner rundt elevene; spesielt i forhold til vanskelige elever. Andre får ikke dette til. Skolen scorer derfor ”middels” (3) på teamarbeid.

På skole 2 mener respondentene at de arbeider meget tett på sitt eget trinn. På 10. trinn er det 6 paralleller. Her foregår det idèutveksling og felles planlegging, blant annet en felles 6 ukers plan. For øvrig er det lite felles samhandling mellom hele skolen. Vi mener skolen stiller likt med skole 1, og scorer ”middels” (3) på teamarbeid.

På skole 3 brukes fellestid til å fortelle hverandre hva de er god på, eller har lyktes med. Rektor viser her til teorien omkring ”Lærende organisasjoner.” Personalet har mange egenskaper, og ledelsen ønsker at erfaringer skal deles på tvers av trinnene. Skolen har derfor ”i høy grad” (4) oppfylt hensikten med denne typen teamarbeid

I skole 4 kalles teamene ”ringer”, og er organisert trinnvis. En ring samler spesialpedagogene. Respondentene opplever at det er miljø for å prøve ut nye ting. Ringene finner ofte løsninger på problemer, og formidler dette oppover. Ringlederne opplever at de også har fått handlingsrom til å løse problemer selv. Dette er beskrivelser på et samhandlings og innovasjonsmiljø. Vi mener skolen scorer ”i høy grad” (4) på dette feltet.

Det siste området innen temaet praksis / handling er tillitsstyrkende adferd internt i organisasjonen. Vi ønsker derfor å undersøke i hvilken grad personalet i skolene utøver tillitsstyrkende adferd ved lytting, gjensidig respekt og ærlighet.

Ut fra svarene fra to av medlemmene i ledergruppen i skole 1 synes det å være en bevissthet i forhold til viktigheten av å *lytte* til kritikk. Svarene fra respondentene viser at respondentene møter de som kommer med kritikk med *respekt*. Verdien *ærlighet* innebærer at man også må si ting som de er. Noen ganger innebærer dette å gi negativ kritikk. Begge respondentene i skole 1 som vi fikk svar fra på spørsmålet om å gi kritikk, oppgir at de også gir konstruktiv kritikk om vanskelige forhold når det er nødvendig. Ut fra svarene oppfatter vi at dette gjøres på en respektfull måte. Skolen scorer ”i meget høy grad” (5) på dette området.

I skole 2 observerer vi at rektor har en lederadferd som er åpen og *lyttende*, *respektfull* og bekreftende, men også utfordrende på en lun måte. Det siste er tegn på *ærlighet*. Han evner å dra slutninger og stille spørsmål som kan virke utviklingsfremmende. Skolen scorer ”i høy grad” (4) på området.

På skole 3 blir også rektor spurt om han liker å bli utfordret på egen lederadferd, om han er i stand til å motta kritikk, og hvor god han er til å lytte og å gi kritikk til andre. Rektor svarer at han liker klare meldinger, og han mener han er åpen for meningsbrytning. Samtidig vet han at ”*eg tar stor plass!*” Han kommer ikke mer inn på hvordan han takler kritikk her, men uttalte at uenighet er noe en må takle når man velger å lede en skole. Vi oppfattet rektor som *lyttende*, *respektfull* og *ærlig*. Skolen scorer derfor ”i høy grad ” (4) på dette området.

Også rektor i skole 4 er lydhør for medarbeiderne og elevene, og opptrer med respekt. Rektor framstår som ærlig. Samtidig oppleves han svært tydelig og sterk i sine meninger. Samlet sett oppfatter vi at han scorer ” i høy grad” (4) på tillitsbyggende adferd.

I figur 11 ser vi skolenes samlede score på handlingsfokuset – graden av strategier omdannet til handling.

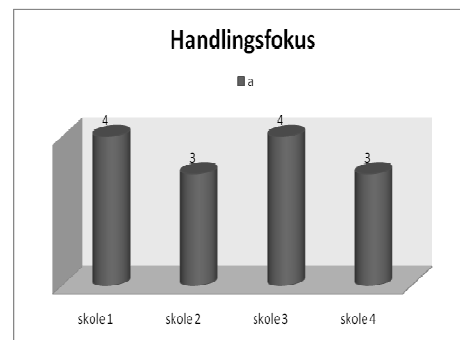


Fig 11 - handlingsfokus

6.6 Leveringsstøttende systemer i skolene

Vi skal så vurdere om organiseringen og institusjonene i organisasjonen underbygger produksjon av samfunnsverdier. Vi ser på om organisering, kvalitetsfokus og kognitive institusjoner i skolene.

Skole 1 har valgt en organisering som samsvarer med det faglige trykket i skolen. Organiseringen skaper likevel utfordringer i forhold til samhandling. Vi mener samlet vurdert at skolen scorer ”i høy grad på” (4) å tilpasse organiseringen til verdiskapningen.

Organiseringen i de øvrige skolene vurderer vi i ”middels” (3) grad underbygger skolenes verdiskapning.

I forhold til kvalitetskriteriet har skole 1 og 4 høyt fokus på å holde en høy kvalitet på henholdsvis faglig nivå og miljø for sosial styrke (trivsel). Dette kan avleses i vår forundersøkelse. Disse skolene scorer ”i høy grad” (4) på denne indikatoren.

Skole 2 har stort fokus på faglig kvalitet gjennom systematiske utviklingssamtaler med elevene. Skolen har høye faglige resultater. Skolen scorer derfor også ”i høy grad” (4) på kvalitetskriteriet.

Skole 3 har mest fokus på de store utfordringene i de institusjonelle omgivelsene, og har mindre ressurser til å sette trykk på forbedring av faglige og sosiale kvalitetsindikatorer. Skolen scorer ”middels” (3) på kvalitetskriteriet.

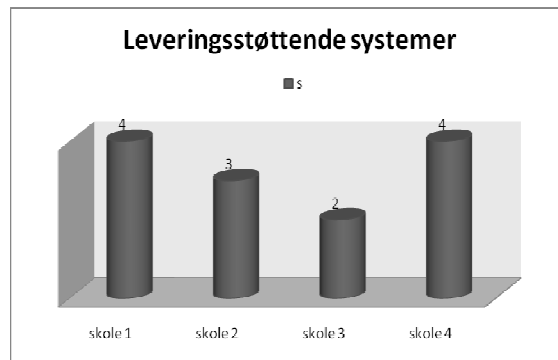
Avslutningsvis vurderer vi i hvilken grad de kognitive institusjonene i skolene bygger opp under produksjonen av samfunnsverdier.

Skole 1 har utviklet en kognitiv institusjon der skolen er innrettet på ”det store læringstrykket”. Denne normen er av positiv art, og skaper et driv mot faglige resultater. Skolen har derfor en normativ kognitiv institusjon som ”i høy grad” (4) støtter målsetningene.

Skole 2 har etter vår oppfatning utviklet en kognitiv institusjon som ikke er positiv fordi den skaper liten driv. Ting ”sitter i veggene” uttales det, og dette gir lav endringsevne. Skolen scorer derfor kun ”i noen grad” (2) på å ha institusjoner som støtter målsetningene.

Skole 3 synes å ha en institusjonalisert lavstatusfølelse. Dette er en negativ faktor, som skolen arbeider målbevisst med å endre på. Skolen scorer derfor pr i dag ”i liten grad” (1) på støttende institusjoner.

Skole 4 har utviklet en kognitiv institusjon innrettet på å være en ”bry deg”-skole der verdier knyttet til å skape trivsel står i fokus. Dette er en klart positiv kognitiv institusjon som ”i høy grad” (4) understøtter skolens målsetninger. I figur 8 presenteres en samlet vurdering av skolenes leveringsstøttende systemer.

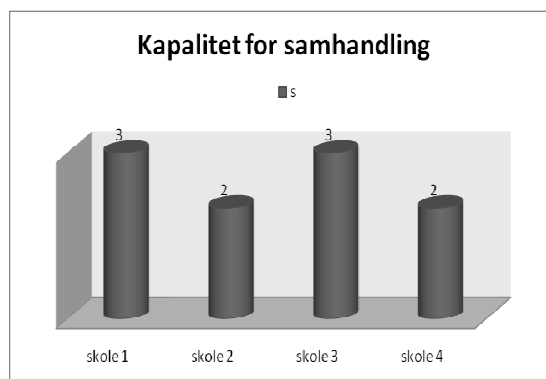


6.7 Ferdigheter og kompetanse på samhandling

I siste del av vår 360 graders ompassundersøkelse undersøker vi om det er fokus på rekruttering og kompetanseutvikling rettet mot kollektiv ledelse. Vurderingstemaet er om det bygges verdier som fremmer kollektiv lederadferd.

I vår undersøkelse fant vi at mange skoleledere i bykommunen skoleres i teorien om lærende organisasjoner. Denne kompetansen fremmer kollektiv lederadferd. Selv om vi ikke fant stor bevissthet om kollektiv lederadferd hos mange av lederne i vår undersøkelse, hadde skole 1 og 3 utviklet en klar forståelse av viktigheten av å samhandle. Disse skolene scorer derfor ”middels” (3) på dette området.

De øvrige skolene vurderer vi ”i noen grad” (2) har utviklet ferdigheter og kompetanse på samhandling.



Figur 12 viser skolenes kapabilitet for samhandling

Fig 12 - kapabilitet

6.8 Strategisk profil på skolene

Vi summerer da opp resultatene fra vår evaluering av skolene i lys av Brookes 360 graders kompassanalyse. Profilene framstilles i radardiagrammer som vist nedenfor.

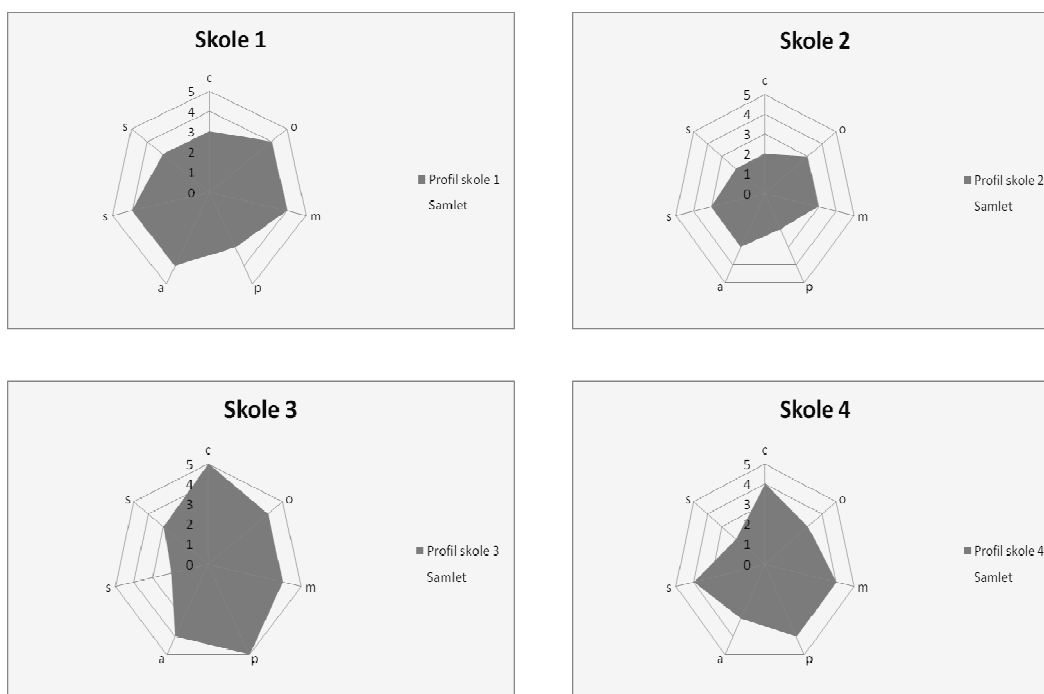


Fig 13 – strategiske profiler

Diagrammene i figur 13 ovenfor illustrerer skolenes strategiske styrke. Diagrammene viser skolenes sterke og svake sider i et strategisk perspektiv. Skole 1 og skole 3 har kommet lengst i å utvikle strategisk ledelse. Disse skolene har brukbar score på mange områder som er viktige for å utøve god strategisk ledelse. Vi merker oss at skole 2 har mange forbedringsområder dersom endringstrykket øker, og det blir behov for sterkere strategisk ledelse.

7 Oppsummering og konklusjoner

I kapittel 6 har vi evaluert den enkelte skole i forhold til Brookes 360 graders kompassanalyse. Dette har gitt noen svar på skolenes profiler i forhold til å kunne utøve strategisk ledelse. I dette kapitlet vil vi summere opp hovedfunnene i undersøkelsen, og presentere hvilke svar vi har fått på forskningsspørsmålene vi stilte. Vi behandler disse i samme rekkefølge som vi har gjort under kapittel 5 med analyse av empiriske funn, og der finnes den mer utfyllende informasjonen. Vi hadde formulert fem forskningsspørsmål fordelt under tre hovedoverskrifter som samsvarer med

hovedteorien vår fra Brookes om de fire P-er, som oversett til norsk blir 1. Samfunnsverdier, 2. Formål og visjon og 3. Prosess og praksis.

Skole 1 og skole 2 er de som skåret høyest på forundersøkelsen både på faglig og sosial styrke. Skole 3 skåret lavest av alle byskolene vi undersøkte. Skole 4 ligger i en liten kommune på landsbygden og skårer litt under skole 1 og 2, men over landsgjennomsnittet.

7.1 Samfunnsverdier

Brookes vektlegger at i Ny offentlig ledelse må offentlige ledere ha fokus på å levere samfunnsverdier (Public values). Under overskriften samfunnsverdier stilte vi derfor følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

Har skolen klare strategier for å imøtekomme de forventninger samfunnet har til skolens prestasjoner, og hvordan arbeider skolen med å skape tillit i omgivelsene når man møter lokale utfordringer og forventninger?

Vi identifiserte fem områder der skolene benyttet ulike strategier for å imøtekomme samfunnets forventninger til skolens prestasjoner og det å skape tillit til skolen. Disse fem områdene var organisering som strategi, strategi for utvikling av faglig styrke, strategi for utvikling av sosial styrke, antimobbingsstrategier og strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene.

Vi fant at alle skolene benyttet *organisering* som strategi for å bedre skolenes resultater. Skolene i bykommunen vi undersøkte hadde etter vedtak fra skoleeier, organisert seg med avdelingsledere. Skolene stod fritt til en viss lokal tilpasning av ansvarsområder for sine avdelingsledere, men skoleeier hadde bestemt at deler av rektors fag- og personalansvar skulle delegeres til avdelingslederne for å gi disse handlingsrom.

Her fant vi at en ny organisering ble et strategisk virkemiddel for å imøtekomme samfunnets forventninger til skolens prestasjoner. Som et ledd i å effektivisere kommunene og drifte de mer lønnsomt de siste ti årene, har mange av kommunene i Norge endret organiseringen fra 3- nivå til 2-nivå organisering, der mellomlederne ble borte. For skolens vedkommende har stillingen som "skolesjef" blitt borte og blitt erstattet med en skolefaglig konsulent i rådmannens stab. Rektorene ble enhetsledere for selvstendige enheter med fullt økonomiansvar, administrativt ansvar, personalansvar og

fagansvar. I vår undersøkelse gav rektorene uttrykk for at de hadde fått en markant økning i ansvarsområder som førte til lange arbeidsdager og kontinuerlig prioritering av hvilke arbeidsoppgaver som kunne få fokus. Ved å omgjøre de tradisjonelle inspektørstillingene til avdelingsledere med klart lederansvar både faglig og personalmessig, vil dette avlaste rektor. Det gir muligheter for bedre oppfølging og større fokus på skoleutvikling. Dette kan derfor være et godt grep for at skolen bedre kan sikre elevene et godt faglig og sosialt utbytte – spesielt dersom skolene har mange elever og dermed et stort personale som skal følges opp.

Vi fant også at en av skolene hadde gjennomført en ny og utradisjonell organisering i faggrupper på langs over 1.- 10. trinn. Å organisere skolen på langs med egen avdelingsleder var en konsekvens av de mål skolen har satt seg i forhold til å holde et stort faglig læringstrykk. Å gi de ansatte en slik ramme å forholde seg til, gir signaler om at ledelsen prioriterer å få en tydeligere faglig sammenheng i opplæringen fra 1. – 10. trinn.

Samfunnet har klare krav til at skolen skal utdanne elever med høy faglig styrke / gode fagkunnskaper. Alle skolene oppgav at de hadde strategier for dette. De to skolene som i vår forundersøkelse scorer høyest på faglig styrke, kjennetegnes ved at det er utviklet en mer tydelig læringskultur med stort faglig fokus. I disse to skolene er det en tendens til at dette ligger lengre fremme i bevisstheten enn trivsel. En av avdelingslederne i skole 1 viser til det han kaller ” Det store læringstrykket”. Han presiserer at skolen har hatt hovedfokus på læring fremfor trivselsarbeid, og har i lang tid holdt fast på dette gjennom skiftende trender fra sentrale myndigheter.

I forhold til samfunnsverdien sosial styrke hos elevene fant vi at skolene i varierende grad benyttet trivselsstrategier og antimobbingsstrategier. Vi merket oss at de to skolene som hadde lavere score på faglige resultater hadde de tydeligste strategiene for å skape trivsel. Den skolen som hadde de laveste samlede resultatene på de nasjonale resultatindikatorene, hadde de mest omfattende trivselsstrategiene.

Når det gjelder antimobbingsstrategier bruker en av skolene det faste antimobbingsprogrammet kalt ”Olweus-programmet”. Andre skoler gjør dette på en annen måte. Vi finner det interessant at skolen som har satset på Olweus-programmet har den laveste andel elever som oppgir at de blir mobbet i de skolene vi undersøkte. Skolen ligger også langt under landsgjennomsnittet på dette punktet.

Skolene har ulike strategier for å skape tillit i de institusjonelle omgivelsene. Noen skoler ”selger” en sterk faglig satsning og gjerne en konservativ holdning til metoder. Andre skoler satser på å formidle den sosiale styrken hos elevene. Det er en klar tendens til at skolene tilpasser seg de institusjonelle omgivelsene i nærrområdene til skolen.

7.2 Formål og visjon

I Ny offentlig ledelse vektlegges samhandling og samstyring, og aktørene i koalisjonen må ha et klart felles formål og en felles visjon for å sikre at alle disse utvikler strategier som trekker i samme retning. Vi stilte følgende forningssspørsmål:

Forskningsspørsmål 2:

Er interessentene bevisst hva som er grunnskolens oppdrag, og har skolene en forpliktende og motiverende visjon som er kjent blant alle interessentene?

Vi undersøkte formålsbevisstheten i ledergruppen i hver skole, og i hvilken grad skolens formål også ble distribuert nedover i organisasjonen.

Vi fant i våre intervju at alle respondentene hadde et bevisst forhold til hva som er grunnskolens oppdrag. Ledergruppene ved skolen var kjent med skolens forpliktelse i å styrke elevenes faglige og sosiale utvikling. De henviste også til stor bevissthet fra andre av skolens interessenter, både den enkelte lærer, elevene og foreldrene.

Det viste seg imidlertid at skolene hadde noe ulikt fokus, ved at to av skolene vektla det faglige oppdraget spesielt mye. Disse hadde og det høyeste karakternivået blant elevene. Selv om de ikke vektla trivselstiltak spesielt, skåret elevene likevel høyt på sosial styrke. Dette kan forklares ved at skolene pr. i dag ikke hadde store adferdsmessige utfordringer med elever, og forventningene fra foreldrene samsvarte godt med skolens faglige fokus, og vi kan si at interessentene representerte felles holdning og krav om utbytte (samfunnsverdi).

På skolen med mange elever med minoritetsbakgrunn, var det stort fokus på opplæring i sosiale ferdigheter. Dette mener vi er en naturlig konsekvens av disse interessentenes behov – både elever og foreldre må sammen med skolen jobbe for felles forståelse og holdning både til den norske skolen og det norske samfunnet. Skolen jobbet likevel bevisst med elevens faglige utvikling, men uten at det var samme trykket på dette som i de to ovennevnte skolene.

Skolen på landsbygden hadde i tillegg til det vi velger å se på som gjennomsnittlig fagtrykk, et spesielt fokus på trivselstiltak. Opplysningene vi sitter med, gir inntrykk av

at alle skolens interessenter stod bak dette, og at skolen var en viktig institusjon i lokalsamfunnet. Elevrepresentantene var tydelig stolt av alt de fikk til på skolen sin.

Intervjuene avdekket at visjonsbygging ikke er like mye framme i bevisstheten nå som for ti år siden. Dette kan blant annet skyldes at sentrale myndigheter har satt større fokus på faglig måloppnåelse i den siste læreplanen (L-06). Forklaringen ligger sannsynligvis også i at skolene 1, 2 og 4 har stabile institusjonelle omgivelser og høy legitimitet hos interessentene, og dermed mindre behov for en sterk strategisk ledelse hvor en visjon er en nødvendighet.

Skolen som stod overfor mer komplekse utfordringer, både innad i elevgruppen og utover i nærmiljøet, løftet derimot opp en tydelig visjon som kunne være en ledestjerne for alle interessentene ved denne skolen. Denne skolen bruker også visjonen som en viktig faktor i samstyring med eksterne aktører. Dette henger sannsynligvis sammen med at situasjonen i og rundt skolen krever en sterk strategisk ledelse for å skape positiv endring. Da er en visjon som uttrykker en klar ønsket framtidig tilstand

7.3 Ledelsesprosesser og praksis

I Brookes' beskrivelse av Ny offentlig ledelse er utvikling av kollektiv lederadferd på alle nivå blant aktørene i koalisjonen et sentralt punkt. Dette leder fram til

Forskningsspørsmål 3:

I hvilken grad bidrar rektor som den formelle leder ved skolen til skape ledelsesprosesser hvor alle medarbeiderne utøver ledelsesadferd?

Vi så etter hvilke forutsetninger som må være til stede for at kollektiv lederadferd skal utvikle seg. Vi identifiserte tre sentrale faktorer. For det første var rektors ledelsessyn avgjørende. Dernest bruk av delegering som strategi. Vi fant også at en tydelig og gjerne skriftliggjort overordnet strategi skapte en bedre plattform for kollektiv lederadferd. Her var skole 3 kommet lengst, noe som sannsynligvis henger sammen med et sterkere behov for strategisk ledelse på denne skolen.

Alle rektorene var bevisst på at de selv hadde stor innvirkning på hvordan ledelsesprosessene på skolene utviklet seg. De var opptatt av å gå foran og lede skoleutviklingen og å skape et godt, trygt og innovativt miljø på skolene. Vår oppfatning var at rektorene i byskolene hadde god bevissthet omkring å skape gode ledelsesprosesser mellom rektor og avdelingslederne.

Vi opplevde rektorene mer famlende når vi spurte om hvordan de som den formelle leder var bevisst på å skape ledelsesadferd blant *alle* medarbeiderne. Vi observerte at ledelsesadferd i skolen er fremdeles sterkt knyttet til funksjoner som for eksempel kontaktlærer og teamleder. Å se etter hvilke personlige egenskaper og kunnskaper den enkelte medarbeider har, for videre å bruke disse til å lede områder i organisasjonen, synes å være en ganske ukjent tanke.

På den annen side ble det sagt at lærere ”leder mye” og kan være vanskelig for den formelle leder å lede. Mye av livet på skolen synes å være selvstyrt. Selvstendighet kan være positivt. Likevel er det samhandling og kollektiv lederadferd som sannsynligvis skaper de beste resultatene. Her er både Brookes, Johnsen et.al og Larsen/ de Neergaard samstemte i sine teoretiske bidrag. I denne forbindelse fant vi at ved å benytte delegering som strategi, ansvarliggjøres medarbeidere, og lederadferden bindes sammen på en helt annen måte. Dette så vi et klart eksempel på i skole 4 der rektor hadde delegert store deler av sin avgjørelsesmyndighet til ”plangruppa”, bestående av flere av skolens nøkkelinteressenter.

Våre funn viser imidlertid at skolene var ulikt kommet når det gjaldt å skape gode ledelsesprosesser. Det ser vi tydelig i den komparative vurderingen av skolene når vi evaluerte skolenes strategiske profil i kapittel 6 ovenfor.

Etter å ha sett på prosessene som skulle skape kollektiv lederadferd, var det interessant å undersøke i hvilke grad dette virket. Dette er grunnlaget for

Forskningsspørsmål 4:

I hvilken grad er den læringsfremmende kollektive lederstilen med kollegaer som medledere framtreddende, og i hvilken grad bygges tillit internt i organisasjonen?

Under dette forskningsspørsmålet satte vi søkelys på hvordan rektor la praktisk til rette for en kollektiv lederstil. Rektors bevissthet om å se til at viktige lederroller ivaretas, evne og vilje til å utfylle egne svakheter, og det å gi tillit og handlingsrom til medarbeiderne er grunnlaget for at det kan utvikles lederadferd på alle nivå i organisasjonen.

I intervjuene viste alle rektorene at de hadde stor tro på at ledelsen ble styrket ved å dele den på flere. Her viser vi både til nyorganiseringen med avdelingsledere i byskolen og pilotprosjektet med en plangruppe / ”bedriftsstyre” ved skolen i landkommunen. Ved å åpne for den kollektive intelligensen, hadde de erfaring for at både skolens overordnede strategi og skolens læringsmiljø ble styrket ved at ting ble belyst fra flere synsvinkler og ledet av flere, men med samme mål for øye.

Vi registrerte fire praksisområder for å styrke den læringsfremmende kollektive lederstilen og disse var bruk av medarbeidersamtaler, skolevandring og teamarbeid, samt gode måter å bygge tillit internt i organisasjonen.

På flertallet av våre skoler fant vi at det var lite bevisst bruk av medarbeidersamtaler. Dette var et område som hadde blitt nedprioritert, til fordel for andre av rektors oppgaver. Her har skolene ikke utnyttet sitt potensiale til å skape kollektiv medledelse.

En av skolene hadde derimot gjennomført faste årlige medarbeidersamtaler over flere år. Ledelsen på skolen hadde fordelt ansvaret for gjennomførelsen av medarbeidersamtalene mellom rektor og inspektører, før dette var et pålegg fra skoleeier. Dette viser at ledelsen har ansett medarbeidersamtalene som et viktig redskap for å bygge kollektiv lederskap i skolen. Det er også interessant at denne skolen, skole 1, er den som skårer høyest på samlede ferdigheter - faglig og sosial styrke hos elevene.

Av dette er det sannsynlig å slutte at å avsette tid til sine medarbeidere er en god investering for skoleledelsen. Medarbeidersamtalen gir rom for å reflektere over det pedagogiske arbeidet til den enkelte arbeidstaker, utveksle erfaring, undersøke trivsel og utfordringer på arbeidsplassen. Lederen får et rom der han eller hun kan skape et møte mellom den enkelte læreres hverdag og skolens overordnede strategi, med andre ord legge til rette for å bemyndige den enkelte til å utøve lederadferd på sine arenaer.

Den nye praksisen med skolevandring har overtatt fra det som i skolen tidligere ble kalt kollegaveiledning. Innholdet og gjennomføringen i begrepet er noe det samme. Kollegaveiledning kunne gjøres av lærere innbyrdes for utveksling av erfaring og refleksjon både av faginnhold og metode. Skolevandringen skal derimot gjennomføres av en fra ledelsen ved skolen. Vi ser at ved denne beslutningen oppstår det nok et møte mellom ledelsen som har det strategiske overblikket på skolen, og lærernes praktiske undervisning. Vi kan si strategien møter "driftsnivået", altså praktisk utøvelse av skolens formål; faglig og sosial produksjon i klassen. Gjennom dette møtet oppstår det interaksjon som kan føre til endring og forbedring i måloppnåelsen ved skolen. I slike prosesser kan ulike lederroller i personalet avdekkes, og ledelsen kan bevisst bruke disse på andre områder i organisasjonen.

På skole 1 gjorde de godt rede for hvordan de praktiserte skolevandring ut fra et fast opplegg. Skole 3 hadde også tema for skolevandring, men det kom ikke klart fram hvordan de gjennomførte den. For å utnytte dette verktøyet maksimalt, må det være en klar målsetting og strategi.

Bruk av skolevandring på skolene er et funn om hvordan distribuert lederskap gradvis kan bygges opp i organisasjoner, og i vårt tilfelle på skoler. Her skapes den interaktive prosessen med ledelse oppover og ledelse nedover slik Brookes beskriver i Ny offentlig ledelse.

Alle skolene benyttet teamarbeid som arbeidsform ved skolen, og mest som et redskap i forhold til fagopplegg, praktiske og organisatoriske saker på teamet. Vi kunne ikke identifisere at medlemmene i teamet så på seg selv som medledere på skolen. Tittelen som teamleder gikk på omgang, og de ”var ikke mer leder enn de andre på teamet.”

Vi tolker dette som at betegnelsen *medleder* er lite brukt og forstått i den norske skolen. I intervjuene kom det imidlertid fram at det ble utført mye lederadferd i ulike sammenhenger, men at det kanskje ikke var så bevisst i folks tankegang.

Fra rektor på skole 2 og 3 ble det imidlertid poengtert at avdelingslederne hadde et klart lederansvar for sine avdelinger, og de skulle arbeide for å bygge tillit, dele erfaringer og styrke lederadferden i sitt team.

Når vi snakker om tillit i vår undersøkelse, er vi inne på relasjonen mellom ledelse og lærere. Det handler om å akseptere risiko og overgi ansvar til hverandre, slik Smeltzer (1997) omtaler det. Han sier videre i sin kontekst at hvor langt kjøpere og selgere gikk i å bestemme tillitsnivået, var avhengig av forutgående utvist tillit gjennom tillitsstyrkende adferd som kunne danne grunnlaget for forskjellige variasjoner av tillit, og omvendt, tillitsnedbrytende adferd. Overfører vi dette til skolehverdagen oppdaget vi at noen skoler hadde en sterk tradisjon for å utvise tillit mellom den formelle ledelsen og medarbeiderne nedover i organisasjonen. Her pågår det tillitsbyggende adferd som inkluderer konsistens, oppfølging, ideutveksling, lytting, gjensidig respekt og ærlighet. I de andre skolene fornemmet vi et større kontrollbehov fra ledelsen. Hvis dette blir framtreddende, kan det oppleves som mistillit. Det kan føre til opportunistisk adferd som kjennetegnes ved tillitsnedbrytende adferd som uærlighet, manglende interesse, dårlig holdning eller arroganse.

Våre funn omkring praksis på dette området er basert på intervju, og disse egenskapene egner seg jo best til å observere i praksis. Aksjonsforskning kunne vært interessant, og en god metode her. Likevel mener vi at uttrykte holdninger kan si noe om hvordan påfølgende praksis ofte blir.

Vi fant at alle skolene jobbet for å skape tillit gjennom å lytte, vise respekt og forholde seg ærlige for hverandre. Rektorene uttrykte bevissthet om oppfatning av hvilke forventninger de møtte, personlighetens rolle i utøvelsen av rektorrollen og evne til å gi og ta imot kritikk. Funnene på dette området ser vi varierer, og vi henviser her tilbake til 5.4.2.4. for mer differensiering mellom skolene.

Så langt har vi sett på ledelsesprosesser og ledelsesadferd i den vertikale linjen. Brookes kaller denne kollektive lederadferden for distribuert ledelse, eller ledelse nedover og ledelse oppover. En annen viktig side i Ny offentlig ledelse er det Brookes kaller ”delt ledelse”, eller styring gjennom strategiske partnerskap. Dette gjøres ved bruk av mekanismene i ”governance” – som vi har benevnt samstyring. For å finne ut av skolenes praksis rundt dette fenomenet utformet vi vårt siste forskningsspørsmål:

Forskingsspørsmål 5:

I hvilken grad finnes det samstyring og strategiske partnerskap ut over skolene som organisasjon?

Styrken ved kollektiv ledelse er at summen av kunnskap og ferdigheter hos deltakerne - den såkalte ”kollektive intelligens” - kan aktiveres. Noen ganger sitter den nødvendige delen av kollektiv intelligens utenfor det som normalt konstituerer organisasjonen. Når skolene møter komplekse og u håndterlige problemer, peker Brookes på at løsningen kan ligge i en type kollektiv ledelse hvor ledere på tvers av organisasjoner, og på alle nivå i disse, både deler og fordeler lederansvar. Våre funn i intervjuundersøkelsene indikerte at noen skoler står overfor større utfordringer enn andre skoler har.

I vår undersøkelse fant vi at kompleksiteten på de utfordringene skolene stod overfor, synes å være bestemmende for i hvilken grad aktører utenfor skoleorganisasjonen ble trukket inn i skolenes produksjon av samfunnsverdier. Der hvor det var stabilitet i de institusjonelle omgivelsene, og skolene tyensynlig hadde høy legitimitet hos nøkkelinteressentene, begrenset kontakten seg til mer sporadiske besøk av eksterne aktører på ulike tema.

Det mest interessante funnet når det gjelder samstyring oppdaget vi i skole 3. Her står rektor overfor det Grint benevnte som et u håndterlig problem. Nærområdet til skolen scorer lavt på levekårsundersøkelsene, og 60 % av elevene har minoritetsbakgrunn. Elevene scorer lavt på de fleste nasjonale resultatindikatorene. Vi skrev under pkt 5.2.2.1 at i slike situasjoner må lederne erkjenne at de ikke besitter svarene alene. Da involverer lederne seg i nettverk, etterspør oppfinnerne/ de kreative (bricolørene), involverer samfunnet med videre.

Rektor i skole 3 opplyste at denne skolen samarbeider med mange aktører og oppgir at han er ganske opptatt av ”governance”. Skolen er derfor involvert i et samstyringsprosjekt mellom ulike kommunale, statlige og private aktører. Både styringsgruppen og prosjektgruppen har både kommunale, statlige og private aktører.

I tillegg til de vanlige samarbeidspartnerne er skole 3 dessuten med i noe de kaller ”Meningsfull oppvekst i bydelen ”Rektor holder her fram det tverrfaglige teamet skolen har dannet sammen med folk fra barnevernet, lokalpolitiket og sosialkontoret.

Et annet eksempel på samstyring finner vi i skole 4. Det er et velkjent problem at det er stor ”drop out” blant elever i videregående skole. Rektor er opptatt av det 13-årige skoleløpet, og at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole blir best mulig med minst mulig frafall av elever. Rektor har derfor startet et systematisk samarbeid med ungdomskolene i to nabokommuner og den videregående skolen i kommunen som rekrutterer elever fra disse kommunene. Målet er å få samsvar mellom kompetansemålene i ungdomsskolene og de tilsvarende kompetansekravene i videregående skole.

7.4 Oppsummering - hovedfunn

Problemstillingen vår lød:

Hva kan læres av ledelsespraksisen i grunnskoler som har levert gode resultater?

Problemstillingen er brutt ned i forskbare spørsmål som har fått sine svar ovenfor. Det vi har lært om ledelsespraksis i de undersøkte skolene fremgår av konklusjonene på hvert av disse forskningsspørsmålene. Avslutningsvis gjengir vi her de viktigste resultatene av undersøkelsen.

Gjennom forundersøkelsen undersøkte vi resultatene i 23 skoler med ungdomskoleelever, og fant fram til de to skolene som samlet scoret høyest på de viktigste nasjonale resultatindikatorne. Ut fra en antagelse om at disse skolene sannsynligvis hadde god ledelse, ville vi undersøke skolene nærmere for å hente ut læring i forhold til ledelsespraksisen i disse skolene. For å finne kontrastene valgte vi også å undersøke den skolen som scoret lavest på de nasjonale resultatindikatorne av samtlige skoler vi undersøkte. Samtidig undersøkte vi ungdomsskolen der en av oss har tilknytning til. Vi har undersøkt fire skoler og gjennomført intervju med rektorer, avdelingsledere, lærere og elever, til sammen atten respondenter. I tillegg har vi foretatt en rekke dokumentundersøkelser.

Med utgangspunkt i forundersøkelsen og hovedteori fra Brookes om Ny offentlig ledelse, har vi vurdert og analysert det empiriske materialet fra hovedundersøkelsen.

Undersøkelsen viste at et sterkt faglig fokus over lang tid, synes å gi gode faglige prestasjoner blant elevene. Dette mener vi kan henge sammen med at det blir skapt en institusjonalisert prestasjonskultur på skolen, og at denne kan påvirke elevene - og

lærerne - til å yte sitt aller beste. Her fant vi at ledelsen spiller en viktig rolle ved å opprettholde dette trykket gjennom en tydelig overordnet strategi rettet mot denne målsetningen. Lederadferden blir da tett oppfølging av, samt tydelige krav og forventninger til medarbeiderne om faglige prestasjoner.

Et annet funn som har vært noe mer overraskende, har sitt utgangspunkt i grunnlaget for Brookes arbeider på forskningsprosjektet "En ny offentlig ledelsesutfordring". Den såkalte "blå bølgen" med New Public Management – NPM – har med sin kontroll- og målekultur klare begrensninger i det å skape resultater som teller – det vi har kalt samfunnsverdier. Ut fra en vanlig NPM-tenkning gjennomførte vi forundersøkelsen med den oppfatning at sannsynligheten var høy for at vi kunne finne god ledelsespraksis blant skolene med de beste måleresultatene i forhold til de nasjonale resultatindikatorene. Vi fant etter hvert ut at gode måleresultater på nasjonale resultatindikatorer ikke nødvendigvis er proporsjonale med god ledelsespraksis. I vår evaluering av skolene, som er basert på et strategisk ledelsesperspektiv, fant vi at den skolen som scoret lavest på de nasjonale resultatindikatorene, kom like godt, eller bedre ut i forhold til strategisk ledelse enn den skolen som samlet sett scoret høyest i forundersøkelsen. Vi forklarer dette med at ledelsesutfordringen for lederen i denne skolen var vesentlig mer utfordrende enn ved de andre skolene. Skolen stod overfor et u håndterlig problem, slik det er beskrevet av Grint i Brookes antologi, og redegjort for ovenfor under forskningsspørsmål 5. Lederen framstod i mye større grad med en tydelig strategisk ledelse sammenlignet med noen av de andre skolene.

Dette funnet har den følge at "NPM-målinger" er for snevert når ledernes prestasjoner skal evalueres. Det må i større grad tas hensyn til oppgaven som skal løses. Rådmenn og andre kommunale toppledere bør derfor skaffe organisasjonen egnet verktøy som kan gi bedre analyser av ledelsesutfordringene som skolelederne deres står overfor.

Forøvrig registrerer vi at kunnskap om strategisk ledelse og kollektiv lederadferd synes å være begrenset blant lederne i skolen, men ting tyder på at dette er i ferd med å endre seg. Dette kan henge sammen med at sentrale myndigheter og skoleeierne nå satser sterkt på lederutdanning av skoleledere. I denne sammenheng vil vi understreke behovet for kunnskap om strategisk ledelse. Vi lever i et samfunn som er i sterk endring. Dette fører til mer sammensatte problemer, også for skolen. Da står vi overfor det Brookes beskriver som "en ny offentlig ledelsesutfordring" der distribuert og delt ledelse er veien å gå. I praksis betyr dette at skolen og skoleeier i større grad må få til en mer koordinert innsats mellom offentlige og private aktører, for å løse de kompliserte oppgavene som oppstår i kjølvannet av samfunnsendringene.

8 Kilder

- Brookes og Grint (2010) *New Public Leadership Challenge*. Palgrave Macmillan
- Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo (2007): *Endringsledelse i et strategisk perspektiv* Univeristetetsforlaget, Oslo
- Busch og Vanebo: (2003) *Organisasjon og ledelse* 5.utgave Universitetsforlaget, Oslo
- Grønmo, Sigmund (1996) *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen* i Holter og Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* – Universitetsforlaget
- Hofstede, G. (1994) *The business of international business is culture*. *International Busin.Rev*, 3,1, 1-14
- Jaeger, A. M. (1996) *Organization Development and National Culture: Where's the Fit?* *Academy of Management Review*, 11, 1, 178-190
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand, Høgkoleforlaget.
- Johnsen, E., Busch, T. og Vanebo, J.O. (1995) *Ledelse av ledelsesprosessen*. Oslo, Tano Forlag.
- Johnsen, Scole og Whittington(2008) : *Exploring corporate strategy*, FT Prentice Hall
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
- Larsen, Henrik Holt, de Neergaard Ulla Bruun (2007) *Nordisk Lys - Et forprosjekt om nordisk ledelse og ledelse i Norden*, KS
- Morten Stene (1999) *Vitenskaplig forfatterskap*. Kalle Forlag.
- Moore, M. (1995) *Creating Public Value: Strategig Management in Government*, Harvard univ. Press
- Nyeng, Frode (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Abstrakt forlag.
- Rhodes, Rod A. W. (1997) *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Maidenhead: Open University Press
- Roald, K (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Røiseland A og Vabo S. I. *Governance på norsk Samstyring som empirisk og analytisk fenomen* i *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* 1–2 , 2008 ,Årgang 24 ,ISSN 0801-1745
- Røvik, K.A (1999): *Moderne organisasjoner.Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Scott, W. Richard (2007) *Institutions and organizations*. Sage Publications Ltd
- Stoker, Gerry (red.)(1999) *The New Management of British Local Governance*. Houndsmills: Macmillan Press
- Smeltzer, L.R.(1997) *The Meaning and Origin of Thrust in Buyer – Supplier Relationship*. *The Journal of Supply Chain Management* , 33(1) 40 - 48
- Westenholz, A. (2005) *Management Across-hierarchies*. Nordic PhD Conference, Tallinn, May 2005

Linker:

<http://www.udir.no/Tema/Nasjonale-prover/>

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/default.aspx>

<http://www.udir.no/grep>

<http://www.ny-offentlig-ledelse.no/>

<http://www.publicleadership.org/>

<http://www.forebygging.no/>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2008/kjetil-og-kjartan-lanserer-program-mot-m.html?id=535581>

<http://www.determinvalg.no/>

http://www3.x.kommune.no/bbe/_ekstern/Ny_energi_Brosjyre.pdf

Utrykte vedlegg: Intervjutranskripsjoner

Vedlegg 1:

Masteroppgave for Åshild Aadland Haga og Øyvind Haga
TEMA : ” Ledelsespraksis og ledelsesprosesser i skolen ”

PROBLEMSTILLING

Hva kan læres av ledelsespraksisen i grunnskoler som har levert gode resultater?

INTERVJU- GUIDE

Samfunnsverdier :

Forskningsspørsmål 1:

Har skolen klare strategier for å imøtekomme de forventninger samfunnet har til skolens prestasjoner, og hvordan arbeider skolen med å skape tillit i omgivelsene når man møter lokale utfordringer og forventninger?

INTERVJUSPØRSMÅL:

	1. I hvilken grad opplever du krysspress, mellom sentrale føringer (fra sentrale myndigheter og skoleeier) og den daglige pedagogiske virksomheten?	
	2. Er dette et problem, synes du?	
	3. I hvilken grad har skolen Deres spesielle utfordringer, og hvordan møter skolen disse utfordringene? Eks. på utfordringer: uro i klassen, svak disiplin mobbing, lærere som helt klart mislykkes i arbeidet, konflikt med foreldre, konflikt med lag/org.	
	4. Opplever du at skolen nyter tillit i lokalsamfunnet ? (fra foreldre – andre kommunale instanser næringsliv – andre)	
	5. Hvis ja, hvordan kan du vite dette?	
	6. Nevn eksempler på hvordan denne skolen arbeider for å oppnå :	
	Høyt faglig resultat :	
	Gode sosiale ferdigheter:	
	Høy trivsel :	
	Lite mobbing :	

Formål/visjon:

Forskningsspørsmål 2:

Er interessentene bevisst hva som er grunnskolenes oppdrag, og har skolene en forpliktende og motiverende visjon som er kjent blant alle interessentene?

INTERVJUSPØRSMÅL

	7. Hva vil du si er grunnskolens formål?	
	8. Hvordan blir formålene kommunisert og diskutert?	
	9. Lar du deg engasjere av dette? Du og lærerne ?	
	10. Hva opplever du er <u>denne</u> skolens utfordringer i forhold til formålene?	
	11. Opplever du brytninger mellom eks. foreldre og skoleledelse i forhold til skolens formål?	
	12. Hvor sterke brytninger mellom lærerne?	
	13. Hva går i tilfelle brytningene ut på ?	
	14. Har skoleeier uttrykte oppfatninger om skolens formål?	
	15. Hvor tett følger politikerne skolen din? Er det andre aktører som ønsker å medvirke i skolens formål?	
	16. Er det andre aktører som ønsker å medvirke i skolens formål ?	
	17. Har skolen en uttrykt visjon, og hva er visjonen?	
	18. Hvordan ble det arbeidet med å formulere visjonen, og hvem deltok ?	
	19. Har visjonen vært behandlet i FAU eller på foreldremøte?	
	20. Har skoleeier hatt innvirkning på innholdet i visjonen?	
	21. Hvordan arbeider skolen med å gjøre visjonen kjent utover og nedover i skolemiljøet?	
	22. I hvilken grad mener du visjone er kjent : gi poeng fra 1- 5 der fem er best. (3 definerte mål)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Hos medledere? • Hos lærerne? • Hos elevene ? • Hos foreldrene? • Hos andre partnere? Hvor viktig er det å trekke med lokalsamfunnet/sivilsamfunnet – et poeng eller ikke? 	
	23. I hvilken grad mener dere skolens visjon tar opp i seg formålet i opplæringsloven? (Formålet med opplæringa paragraf 1-1)	

Prosess og praksis :

Forskningsspørsmål 3 :

I hvilken grad bidrar rektor som den formelle leder ved skolen til å skape ledelsesprosesser hvor alle medarbeiderne utøver ledelsesadferd ?

INTERVJUSPØRSMÅL:

	24. Hva gjør rektors rolle vanskelig ?	
	25. Hva anser du som det viktigste ved ledelse av skolen?	
	26. Hvordan tenkes det om involvering av interessenter når omforent strategi skal settes ut i livet?	
	27. Hvor gjennomtenkt er din lederrolle i daglig ledelse av skolen ? (Konkrete erfaringer du kan nevne?)	
	28. Tenker du strategi i "alt" du gjør ?	
	29. Kan rektor missbruke sin rolle ?	
	30. Hvorfor sliter så mange skoler med et svakt sosialt miljø?	
	31. Skjer rekruttering av rektorer for tilfeldig?	
	32. Hvor sterkt står oppvekstsenterideen her?	
	33. Hva betyr samarbeid med frivillige organisasjoner/ sivilsamfunn for et prestasjonsfremmende skolemiljø?	

Forskningsspørsmål 4:

I hvilken grad er den læringsfremmede kollektive lederstilen med kollegaer som medledere framtreddende, og i hvilken grad bygges tillit internt i organisasjonen ?

INTERVJUSPØRSMÅL

	34. I hvilken grad samarbeides det med aktører utenfor skolen, og i tilfelle med hvem?	
	35. Deltar skolen i kompetansenettverk? a) Hvis ja: Hvilket, og hvilken nytte har skolen av dette? b) Hvis nei; Hvorfor ikke ?	

	36. Hvilke strategidokumenter styrer skolen etter?	
	37. Savner du strategidokument?	
	38. Burde flere deltatt i strategiutforming	
	39. Hvilken rolle har elevene i strategiutforming?	
	40. Føler du at skolen står fritt i forhold til kommunen når det gjelder å utforme strategier?	
	41. Hvor mye assistanse får skolen fra kommunen når strategi skal utformes?	

Forskningsspørsmål 5:

I hvilken grad finnes det samstyring og strategiske partnerskap ut over skolene som organisasjon?

INTERVJUSPØRSMÅL:

	42. I hvilken grad trekker du andre medarbeidere med i ledelesen av skolen?	
	43. Er du selektiv i så henseende(alle medarbeidere ikke like egnet)?	
	44. Lederadferd kan også utøves uten basis i en formell lederrolle. Hva tenker du omkring dette? Liker du å bli utfordret på egen lederadferd, og er du i stand til å ta kritikk fra andre?	
	45. Hvor god er du til å lytte til andre og til å gi andre kritikk?	
	46. Gruer du deg til å gi kritikk til medarbeidere?	
	47. Føler du at det er en atmosfære ved skolen der kritikk aksepteres uten vondt blod ?	

SAMHANDLINGS-DOKUMENT (150809)
Skole 3

Skole 3 det bankende hjerte isundet.
En skole med høye faglige og sosiale forventninger til alle.

Læring alles ansvar!

INNLEDNING

Tidligere ble utviklingen av sosiale ferdigheter sett på som naturlige prosesser som utviklet seg fritt i samspill ed andre. Nyere forskning viser at sosialt samspill må planlegges og trenes. Sosial kompetanse er ikke medfødt og utvikles ikke av seg selv. Den oppstår ikke gjennom modning eller sikres gjennom tilfeldig læring. Det kreves målrettet innsats fra voksne for å få barn og ungdom til å fungere positivt. Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, imitasjon og i samspill med andre hjemme, på skolen og i fritiden.

Elever ved Skole 3 skal

- være i stand til å mestre sosiale situasjoner
- ta ansvar
- være positivt selvhevdende
- kunne samarbeide
- være i stand til å forholde seg til voksne og autoriteter
- ha respekt for andres følelser og synspunkter
- føle glede ved faglig og sosial mestring

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden 2001)

Systematisert er de sentrale begrepene i sosial kompetanse:

- **EMPATI**, vise omtanke for, ha respekt for andres følelser og synspunkter, vise støtte og oppmuntre, rose og støtte/være åpen for andres forslag.
- **SAMARBEID**, dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder, be om og tilby hjelp, komme med forslag, ta i mot forslag, slippe andre til.
- **SELVHEVDELSE**, presentere seg, be om informasjon, reagere på andres handlinger, gi uttrykk for egne meninger og følelser, delta i gruppeaktiviteter.
- **SELVKONTROLL**, vente på tur, inngå kompromisser, kontrollere impulsivitet, forhandle om regler, reagere i proporsjoner, tolerere forskjeller mellom mennesker.
- **ANSVARLIGHET**, kommunisere, lytte, stille spørsmål, vise respekt for eiendeler og arbeid, vilje til å inngå og holde avtaler.

De fem systematiserte sentrale begrepene i sosial kompetanse skal sanne utgangspunkt for arbeidet med sosial kompetanse på Skole 3. De ulike klasselærere, trinn og team skal tilpasse dette i sitt daglige arbeid med fagene og sosial kompetanse, samt "klasseregler" og "samhandlingsrutiner" tilpasset elevenes alderstrinn og forutsetninger.

STIKKORD TIL SOSIAL LÆRINGSTRAPP

Småtrinnet

- snakke stille innendørs
- ta vare på egne saker
- vente på tur
- rydde opp etter arbeid og lek
- ta med andre i lek
- hjelpe hverandre
- høre etter hva andre sier
- stille opp før inngang til klasserom

- sitte rolig og rekke opp hånden
- tie når andre snakker
- ta vare på andres saker
- høre og forstå det andre sier
- respekt for deg og meg
- ta i mot beskjeder
- øve i ”problemløsning”
- vurdere eget arbeid, skrift og orden
- lære å ta hensyn
 - bruke innestemme
- dele med andre
 - gå i klasserommet uten å forstyrre
 - være hyggelige mot hverandre slik at alle er trygge og kan arbeide
 - øve ansvarsfølelse og forsterke ”vi følelse”

Mellomtrinnet

- ansvar for selv å komme i gang med skolearbeidet
- planlegge skolearbeid og hjemmearbeid
- finne løsninger på problemer
- bli bevisst egen reaksjon i konfliktsituasjoner
- forhold til medlever, språkbruk og knuffing
- fadderordning
- lære å forklare sitt syn på en rolig måte, stole på seg selv og egne meninger, men også akseptere andres
- ansvar for sosialt fellesskap i klassen, på trinnet, på skolen, 17.mai
- ha medansvar for skolens miljø, regler, elevrådsarbeid
- våge å ta egne avgjørelser, ikke la venner bestemme for seg
- bli bevisst eget kroppsspråk og hvordan det virker på andre

Dette er bare en stikkordsliste og på langt nær fyllestgjørende. Videre er det selvsagt slik at oppgaver og utfordringer vil gå igjen mellom de ulike trinnene, årsklasser og teamene. Dette er bare ment som stikkord til de planene som lages på trinn og team ved Skole 3. Alder er bare et tall både for voksne, barn og ungdommen der er derfor viktig at en tilpasser de sosiale tiltak ut fra elevenes faktiske ståsted og kompetanse.

Ungdomstrinnet

- fortsette arbeidet og punktene fra mellomtrinnet
- skape trygghet i klassen
- lage regler for klassen
- hva vil det si å være ungdomstrinnselev
- arbeidsplaner og lekseplaner
- ansvar for egen læring
- ansvar for egen og andres opplærings situasjon
- læringsbok
- loggbok
- ANT
- kjenn-deg selv
- øke kompetanse i kommunikasjon og konfliktløsning
- språkbruk
- vold
- jenter og gutter, identitet, sex
- elevrådsarbeid
- deltakelse i råd og utvalg
- delta aktivt i problemløsning, få opplæring i dette
- motivasjon styres ikke alltid av ”lystprinsippet”
- omgangsformer, hvordan snakker vi om hverandre
- samtalegrupper
- fadderordninger
- elevvakter
- utvikle ”konflikttråd”
- elevrådsarbeid
- trivselstiltak

FORVENTNINGER

Til skole, foresatte og elever ved Skole 3.

Skolen forventes å

- være et sted hvor elevene opplever trygghet
- utvikle elevenes kreative evner, gi dem kunnskap og gode arbeidsvaner
- rose og oppmuntre til god arbeidsinnsats og oppførsel
- behandle elevene høflig og rettferdig
- lære elevene respekt og toleranse
- ta avstand fra mobbing, vold og rasisme
- utvikle elevenes selvstendighet og selvtilit
- samarbeide med foresatte både faglig og sosialt

Foresatte forventes å

- oppmuntre og rose barn/ungdom for innsats og fremgang
- oppmuntre sitt barn/sin ungdom til å være inkluderende, vise omsorg og respekt
- sørge for at barnet/ungdommen møter presis, opplagt og forberedt på skolen
- involvere seg i skolens daglige liv ved å lese all informasjon fra skolen
- huske frister for påmeldinger og innleveringer
- ta kontakt med skolen ved uenighet eller andre problemer
- samarbeide med skolen om fag, orden og oppførsel
- være lojal mot skolens regler
- bidra til et positivt klasse- og skolemiljø

Elevene forventes å

- møte presis til skolen og timer
- ha med nødvendig utstyr
- ta positivt del i klassens og skolens aktiviteter
- ikke forstyrre i undervisningstiden eller ved fellessamlinger
- være høflige mot medelever og voksne
- ta ansvar for egne handlinger
- unngå vold, stygg språkbruk eller sårende bemerkninger
- følge klassens og skolens regler

GRUNNMUR

Vi skal gjøre de utrygge elevene trygge.

Vi skal signalisere tydelige rammer og skape et godt læringsmiljø for alle.

Vi skal ikke tenke at elevene er problemer som må forandres, men at vi sammen skal skape den gode skolen.

Rettferdighet er ikke at alle behandles likt, men at det blir tatt rimelig hensyn til alles forutsetninger.

Grunnmuren er en felles plattform som forplikter alle på Skole 3, men vi må være så fleksible og rause at vi kan tilpasse den slik at det blir rettferdig for alle.

Vårt utgangspunkt:

- tydelige voksne
- god klasseledelse
- klassen som kjernearena
- en voksen er en voksen
- god flyt av vesentlig informasjon (alle unntak skal kommuniseres)

Skole 3:

- De voksne bestemmer hvor elevene skal sitte. Første dag av nytt skoleår er det navnelapp på hver pult.
- Ingen skal ikke ha capser, luer, hetter eller tykt yttertøy på inne i timene.
- Ved begynnelsen av timer skal elevene stå ved pultene og hilse.

- Elever reiser seg og hilser når rektor/ledelse kommer inn i klasserom.
- Lærer kommer presis til timer, har med nødvendig utstyr. Faglærer har ikke med kaffekopper etc inn i timene. Lærer er bevisst på signaleffekter egen atferd gir elevene.
- Klasselærer noterer fravær umiddelbart etter at timen tar til. Kontaktlærer skal informeres om alt fravær og om vesentlige episoder i egen klasse.
- Faglærer skal ha klar plan for timen. Det skal være tydelig mål for timen, klar aktivitetsplan, arbeidsoppgaver, lekser og opplegg for elever som trenger tilrettelegging.
- Timen avsluttes med felles fokus og rydding av rommet.

Klasseledelse er

- kommunikasjon - felles fokus
- ansiktsuttrykk - tempo
- pauser - oversiktsblikk
- stemmebruk - informasjonsmengde
- fysisk plassering - tilgjengelighet
- innarbeide goderutiner for sosial samhandling og faglig produksjon i klassen
- klar start, klart innhold og klar avslutning
- evne til å tolke situasjonen (ha magefølelse nok til å vite når du skal overse, når du skal kommentere, når du skal gripe inn og når du skal trekke deg tilbake uten å miste autoritet)

Grunnlaget for god klasseledelse

- Være presis og forberedt.
- Vise at du er lederen både fysisk og psykisk.
- Vise at du liker å være i klassen.
- Ha gode rammer.
- Følge elevenes initiativ.
- Innlemme alle elevene, ha felles fokus.

REAKSJONSTRAPP VED UØNSKET ELEVATFERD

NIVÅ 4
Skolens ledelse.
Evt. Tverrfaglig team

NIVÅ 3
Team og trinnmøte.
Lærerne enige om tiltak
Hjemmet og ledelsen informeres.
Rådgiver kontaktes

NIVÅ 2
Kontaktlærer tar
opp saken med hjemmet

NIVÅ 1
Saken løses mellom
lærer og den enkelte
elev. Informasjon til
kontaktlærer.

MOBBING

Mobbing er plaging som har til hensikt å skade en person, og utsette personen for sårende eller skremmende handlinger. Mobbing gjentar seg over tid. Det er maktubalanse mellom mobber og offer. Det er forskjell på oppgjør mellom likemenn og mobbing overfor en svakere part. (Raundalen 2007)

Når mobbing er avdekket:

- 1) Samtale med den som blir mobbet.
- 2) Samtale med mobberne.
- 3) Samtale med foresatte.
- 4) Konsekvenser for mobberen.



- 1) Samtale med den som blir mobbet, fokus på:
 - Hva som blir sagt og gjort.
 - Hvor lenge det har pågått.
 - Hyppighet.
 - Hvem som deltar.
 - Vi støtter eleven (offeret) og beskriver hva som vil skje videre i saken.
- 2) Samtale med mobberen/ene:
 - Hvis det er flere utøvere snakker vi med en om gangen.
 - Forklar hvordan vi vil følge opp saken og hva som vil skje videre.
 - Konsekvenser hvis ikke mobbingen opphører.
 - Om nødvendig må andre vitner innkalles mens mobberne sitter i "isolat".
- 3) Informasjon til hjemmet:
 - Foresatte er viktige samarbeidspartnere for å få stanset mobbingen.
 - Informer straks foresatte til offeret. Be om at de forholder seg avventende i forhold til mobber og mobbers foresatte hvis skolen trenger tid til å undersøke saken.
 - Informer mobbers foresatte slik det passer i forhold til den aktuelle saken.
 - Møter arrangeres med deltakerne ut fra sakens karakter.
- 4) Konsekvenser for mobberen:
 - Handlingen må få konsekvenser. Skolen ønsker samtidig å komme i posisjon til eleven slik at eleven ikke opplever seg som utstøtt. Konsekvenser kan være:
 - Verbal irettesetting.
 - Samtale med rektor.
 - Tap av privilegier.
 - Mobber må "forfølges" av ansatt.
 - Mobber må følges av foresatte til og fra skolen.
 - Mobber må sitte inne i friminutt/midttide.
 - Utvisning.

Mobbesakker må følges opp over tid !

ULOVLIG FRAVÆR DROP-OUTS – SKULKERE

Bildet av den ensomme skulkeren som vandrer gatelangs stemmer ikke lenger med den nye virkeligheten. Det er nå små "menigheter" som søker fellesskap utenfor skolearenaen, en egen subkultur. Klar sammenheng mellom massiv skulkeproblematikk og forekomst av antisosial atferd.

Skulk er ulovlig fravær

- Skulkere ble tidligere kalt "drop-outs", men kalles nå ofte for "push-outs".
- Det er et skille mellom skulk og skolevegring/skolefobi.
- Det kan foregå skulk selv om foresatte skriver melding.
- Skulk har sammenheng med kvalitetskriterier i skolesamfunnet. Derfor er det store individuelle forskjeller mellom skoler som er tilnærmet like i sosiokulturelle forhold.
- Alvorlige skulkproblemer er et signal på at det er noe grunnleggende "galt" hos eleven eller i relasjonen mellom eleven og skole/klasse.

Skulk kan ha sammenheng med:

- Manglende skolemotivasjon.
- Personlige problemer.
- Mestringsproblemer.
- Psyko-sosiale vansker.
- Konflikter.
- Manglende foreldrekontroll.

Sammenheng mellom skulk og kombinasjon av ulike faktorer som:

- lav trivsel
- opposisjon
- svak skolemotivasjon
- manglende mestring
- lavt selvbilde
- høy stressbelastning
- generell utrygghet
- manglende struktur i hjemmet
- manglende struktur og oversikt i skolen
- manglende oppfølging og samarbeid mellom lærere
- manglende kvalitet i skoletilbudet

Det største problemet ved skulk er ikke tapt undervisning, men den risiko eleven utsetter seg for ved ikke å være tilstede fordi:

- Å skulke eller være alene hjemme sette sosiale relasjoner i fare og representerer mulighet for psykiatriske problemer/muskel-skjelettlidelser/psykosomatikk etc
- Å skulke og oppsøke alternative miljøer fører ofte til devaluering av skolens verdier og representerer muligheten for varig mistilpasning.

TILTAK MOT SKULK

Skole 3

- Vær offensiv!
- Ha faste systemer for fraværsregistrering! Før dagbok. Faglærere noterer ned og melder til kontaktlærer.
- Kontakt hjemmet første dag en ungdomsskoleelev uteblir fra skolen eller ikke kommer inn til enkelte timer i løpet av skoledagen. Ansvar kontaktlærer.
- Hjemmet skal kontaktes senest tredje dagen en elev er borte fra barnetrinnet, kommet for sent eller er uteblitt fra timer uten melding/gyldig grunn tre ganger. Ansvar kontaktlærer.
- Trekk foresatte inn og lag ansvarsavtaler. Ansvar kontaktlærer/rådgiver/ledelse.
- Ansvarliggjør eleven (konsekvenser, avtaler, oppfølging). Ansvar kontaktlærer/rådgiver/ledelse.
- Grip inn tidlig, ikke "vent og se holdning"!
- Trekk tidlig inn andre samarbeidspartnere (helsesøster, PPT, barnevern etc). Bruk tverrfaglig team. Ansvar kontaktlærer/rådgiver/ledelse.
- Lag et godt faglig og sosialt tilbud til eleven!
- Kartlegg utløsningsmekanismer i klassen / gruppen. Ansvar kontaktlærer/trinnlærere.