

«*Make my day!*»

**Personalutvikling
i en lærende organisasjon**

Mette Marthinsen

Masteroppgave i utdanningsledelse

Høgskolen i Buskerud

2011

Forord

Denne masteroppgaven avslutter et interessant og lærerikt studie i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Jeg er til daglig avdelingsleder i grunnskolen, og denne studien har i stor grad bidratt til ny kunnskap og utvikling av mine lederegenskaper. Jeg har gjennomført utdanningen på deltid. Studiet har derfor vært en gjensidig prosess mellom ny viten og daglig praksis, med stadig nye erkjennelser. Gjennom nye perspektiver har jeg fått muligheten til å utvikle meg som leder og samtidig bidra til at skolehverdagen blir til det beste for elever og ansatte.

Jeg vil rette en takk til Skole- og barnehageseksjonen i kommunen som prioriterer lederutdanning. Takk også til rektor som har støttet meg gjennom hele prosessen og på en god måte har lagt til rette, slik at jeg har vært i stand til å gjennomføre dette masterstudiet.

Oppgaven tar utgangspunkt i et FoU-arbeid ved egen avdeling i grunnskolen. Uten informantene hadde ikke denne studien vært mulig. Jeg retter derfor også en stor takk til de som stilte opp og lot seg intervju eller skrev «brev». Takk også til hun som har vært faglig ansvarlig for utviklingsarbeidet, for engasjement, mange utviklende refleksjoner og interessante samtaler gjennom mange år. Uten henne hadde ikke dette utviklingsarbeidet vært det det er i dag.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder og professor i pedagogikk May Britt Postholm. Med sin faglige kvalitet og brede erfaring har hun gjennom nyttige refleksjoner og konkrete tilbakemeldinger utfordret meg gjennom hele prosessen. Hennes oppmuntrende ord underveis har vært veldig inspirerende. Hun har bidratt sterkt til at denne oppgaven har blitt et faglig løft.

En stor takk også til min mann og mine barn, som har vist stor tålmodighet med meg i denne prosessen. Nå er forhåpentligvis masterperioden snart over.

Kongsberg, 25.oktober 2011

Mette Marthinsen

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Utgangspunkt for studien.....	4
1.2	Problemstilling.....	5
1.3	Historisk tilbakeblikk	5
1.4	Tidligere forskning og hensikt med studien	6
1.5	Strukturen på oppgaven.....	7
2	Teori.....	8
2.1	Sosiokulturell teori	8
2.2	Lærende organisasjoner	11
2.3	Peter Senge's fem disipliner	14
2.4	Selv-Bestemmelses Teorien (SBT)	21
2.4.1	Forskning – Selv-Bestemmelses Teorien	22
2.5	Organisasjonsutvikling.....	23
2.5.1	Human Resource (HR)-rammen	23
2.5.2	Strategi O.....	24
2.6	Oppsummering.....	25
3	Metode	26
3.1	Kvalitativ forskning	26
3.1.1	Fenomenologisk tilnærming.....	27
3.2	FoU-modellen som mulig redskap for å synliggjøre utvikling og forskning	28
3.2.1	Utviklingsarbeidet	28
3.2.2	Forskningsarbeidet	30
3.2.3	Datainnsamling.....	30
3.2.4	Fenomenologiske intervjuer.....	30
3.2.5	Utvalg.....	31
3.2.6	Gjennomføringen av intervjuene	31
3.2.7	Analyseprosessen	33
3.2.8	Forskerrollen	35
3.2.9	Etiske betraktninger og kvalitet i FoU-arbeid.....	37
3.3	Oppsummering.....	38
4	Funn: analyse og tolkning.....	39
4.1	Innledning.....	39
4.2	Systemisk tenkning.....	39

4.2.1	Endringsprosesser og gjensidig påvirkning.....	40
4.2.2	Elevenes læringsmiljø og læringsutbytte	45
4.3	Personlig mestring.....	49
4.3.1	Egen vekst.....	49
4.3.2	Opplevelse av mestring	54
4.4	Mentale modeller	59
4.4.1	Åpenhet	59
4.4.2	Nytenkning	62
4.5	Felles visjon	66
4.5.1	Sammen om.....	66
4.5.2	Felles forståelse	71
4.6	Gruppelæring	74
4.6.1	Dialog.....	75
4.6.2	Samarbeid på team	79
4.7	Autonomt støttende miljø.....	86
4.7.1	Støtte i omgivelsene	87
4.7.2	Støtte fra ledelse	91
4.7.3	Motivasjon.....	95
5	Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	98
5.1	Hvordan kan personalutvikling fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø med gode vekstmuligheter for en lærende organisasjon?	98
5.2	Hvordan opplever ansatte deltagelse i en slik prosess?	101
5.3	Hvordan opplever ansatte avdelingsleders rolle i dette utviklingsarbeidet?	102
5.4	Betydningen av arbeidet	103
5.5	Videre forskning	103

Litteraturliste

Vedlegg:

Vedlegg 1. Søknad om midler til personalutvikling

Vedlegg 2. Forespørsel om datainnsamling

Vedlegg 3. Svar på forespørsel

Vedlegg 4. Samtykke fra informanter

Vedlegg 5. Intervjuguide

Vedlegg 6. Mal for «brev»

Vedlegg 7. Koding og kategorisering

Vedlegg 8. Analyseprosessen med illustrasjoner

Vedlegg 9. Oppsummering av «brevene»

Figurliste:

Figur 1. Analysemodellen

Figur 2. Systemisk tenkning og dens underkategorier

Figur 3. Personlig mestring og dens underkategorier

Figur 4. Mentale modeller og dens underkategorier

Figur 5. Felles visjon og dens underkategorier

Figur 6. Gruppelæring og dens underkategorier

Figur 7. Autonomt støttende arbeidsmiljø og dens underkategorier

1 Innledning

Sentrale føringer fra departementet pålegger skolen å bli en lærende organisasjon. Spørsmålet er hvordan en kan danne grunnlag og muligheter i en personalgruppe, slik at organisasjonen har gode vekstmuligheter som en lærende organisasjon. Tema for denne oppgaven er personalutvikling, som forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid), ved en tilrettelagt avdeling for elever med store sammensatte lærevesker i grunnskolen. Forsknings-spørsmålene tar utgangspunkt i hvordan ansatte opplever å være en del av en slik prosess.

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) viser til at skolen må kunne forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring:

«Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 26).

Stortingsmeldingen stiller også store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Det står: «Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 27). Skoleleders oppgave blir å organisere skoledagen slik at det er rom for samhandling og kompetanseutvikling. Tydelig ledelse handler om å gi retning, oppmuntre, konfrontere, sette grenser, stille krav og gi tilbakemeldinger, samtidig som verdiforankringen er i tråd med læreplanen (Møller, 2007). Administrative oppgaver kan ofte utføres uten nærkontakt med medarbeidere, mens lederskap derimot handler om å skape en følelse av samhold omkring felles verdier (Ekman, 2004). En demokratisk reflekterende ledelse skal være en intellektuell ledelse med reelle verdidiskusjoner (Johansson, Moos, & Møller, 2000).

I Kunnskapsløftets (Kunnskapsdepartementet, 2006) prinsipper for opplæringen og læringsplakaten vises det helt klart til at skolen skal være en lærende organisasjon. Skolen skal legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid. I den generelle delen står det: «Lærernes viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Tiller (2006) mener de beste forutsetningene for å bygge en lærende kultur ligger i organisasjoner som har mange aktører og samtidig gir rom for den sosiale undring. Kulturen er ikke noe som omgir organisasjon og ledelse, men *er* i organisasjonen og ledelsen (Strand, 2007). En viktig

oppgave i kunnskapsorganisasjoner blir å fremme et miljø som tillater nytenkning (Ekman, 2004). Målet med kulturbygging og gode vilkår for samarbeid er at elevene skal få et godt miljø for læring. Opplæringsloven § 9a (1998) viser også tydelig til at skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet til elevene fremmer helse, trivsel og læring. Ved å jobbe mot en god samarbeidskultur og et godt klima blant de voksne, vil dette vise seg i trygghet, trivsel og økt engasjement hos lærerne. En lærer som opplever seg selv som kompetent, tør utforske handlingsrommet og skaper et større potensial for læring og utvikling (Møller, 2007). Dette igjen vil komme elevene til gode i skolehverdagen. I en kunnskapsbedrift vil de mellommenneskelige relasjonene være av stor betydning for de resultater som oppnås. Satsning på det psykososiale arbeidsmiljøet og/eller det psykososiale læringsmiljøet vil på grunn av vekselvirkningene mellom elevenes læringsmiljø og lærernes arbeidsmiljø, kunne gi særskilt gunstig effekt og avkastningen kan være formidabel (Jakhelln, 2011).

I Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011) er målgruppen barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte. Meldingen viser til at mange av disse elevene i dag møtes med for lave forventninger til læring og får derfor ikke gode nok muligheter til å utvikle seg. Inkludering betyr at man både i organisering og pedagogikk tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner. Dette forutsetter gode læringsmiljøer hvor elevene opplever både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt. Det vil i noen sammenhenger kreve en utstrakt individuell tilrettelegging. Omsorgs- og læringsmiljøet skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Utdanningsdirektoratet har på bakgrunn av bred forskning (sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 30) definert begrepet læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Lærerens evne til å lede klasser og undervisning, samt relasjonen mellom elev og lærer anses som avgjørende for å skape gode læringsmiljøer.

Meldingen viser til Egelunds og Tetlers (2009, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011) omfattende evaluering av spesialundervisning i Danmark. De konkluderer med at det er i stor grad en positiv effekt av spesialundervisningen, at elevene nesten alltid utvikler seg i positiv retning. Et gjennomgående poeng i denne forskningen, er at gitte pedagogiske metoder og innsatsformer i seg selv ikke nødvendigvis gir effekt. De hevder at det er profesjonaliteten som ytes i innsatsen som avgjør effekten. Holck (2010, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011) mener at det spesialpedagogiske fagfeltet tradisjonelt bygger på spesialisering og organisatorisk differensiering i ulike vanske- og diagnosegrupper. Holck sier videre:

«Det er i mindre grad utviklet forskningsbasert kunnskap om de miljømessige forutsetninger for den enkelte elevs læring. Kartlegging av under hvilke betingelser barn og unge faktisk lærer, trives og utvikles i henhold til definerte opplæringsmål krever en annen kompetanse og et annet begrepsapparat. Målet er ikke på samme måte som tidligere å utrede for å komme frem til en diagnose, funksjon eller vanske, men like mye å skape gode læringsmiljøer for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 63).

Som en ledetråd for politikk og praksis fremmer departementet blant annet det å skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer som et av tre utdanningspolitiske mål for bedre læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 68).

Det ligger i tillegg et stort ansvar på skoleledelsen når det gjelder å ivareta arbeidsmiljøet på arbeidsplassen. Arbeidstilsynet gjennomfører i perioden 2008-2011 prosjektet «Med skolen som arbeidsplass». Prosjektet er en del av Arbeidstilsynets satsning for et inkluderende arbeidsliv. I sin statusrapport 2009 (utarbeidet 25.01.10) viser de til at formålet med Arbeidsmiljøloven (av 17. juni 2005) er å sørge for at arbeidstakerne har et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon. Arbeidsmiljøloven stiller krav om systematisk forebyggende arbeidsmiljøarbeid (Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. kap 3 og 4, 2005). Loven skal gi grunnlag for at arbeidsgiver og arbeidstakerne selv kan ivareta og utvikle sitt arbeidsmiljø. Tilsynet har vist at ledelsen har en viktig og avgjørende rolle for grad av systematikk og gjennomføring av HMS-arbeid i virksomheten. En viktig forutsetning for å sikre kunnskap og medvirkning fra de ansatte i arbeidsmiljøarbeidet, var at skolene systematisk satte dette på dagsorden.

Programmet for skoleutvikling «*Kunnskapsløftet fra ord til handling*» ble av utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, iverksatt med hovedfokus på organisasjonsutvikling. Skolen skulle utvikles til en lærende organisasjon og dette betinget utvikling i fellesskap og av fellesskapet. I tråd med dette skulle skolene settes bedre i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene. Resultatene av programmet har vært ulikt, noen har kommet langt, mens andre har slitt med å se at det er en sammenheng mellom å arbeide med organisasjon og pedagogisk praksis. De har fått til noen svært lokale endringer, men mangel på delingskultur har ført til liten overføringsverdi (Sæther, 2010).

Teorien om «løse koblinger» (Fevolden & Lillejord, 2005) er en analytisk modell som hevder at alle avgjørelser som angår opplæringens «faglige kjerne» fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt. Det administrative systemet tar seg av organiseringen og har lite å gjøre med det som foregår i skolens faglige kjerne. I denne typen

organisasjoner viser det seg vanskelig å generalisere pedagogisk kunnskap. Det henger sammen med at kunnskapen er situert, taus, bygger på skjønn og individuelle vurderinger. Når organisasjonen er strukturert og ledet på en slik måte at den ikke kan påvirke sine egne kjerneaktiviteter, kan man bare påvirke kjernen ved å ha forventninger til de man ansetter og lærer opp. Det blir et sjansespill (Fevolden & Lillejord, 2005). For å kompensere for de løse koblingene som ligger i strukturen og de kulturelle normene i skolen, har lærende organisasjoner et klart potensial. Skolekulturen kan skapes og fornyes gjennom nytenkning og endring. I skolen i dag legges det stor vekt på de medmenneskelige relasjonene og samspillet mellom aktørene. Over tid vil det utvikle seg et sett med normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som medlemmene i miljøet preges av. Dette blir igjen bestemmende for skolens miljø og er det vi kan kalle skolens organisasjonskultur (Lægdene, 2000).

1.1 Utgangspunkt for studien

I masteroppgaven vil jeg ta utgangspunkt i et personalutviklingsprosjekt ved egen avdeling i grunnskolen. Vi er nå i det fjerde året i dette prosjektet, men avdelingen har også tidligere hatt fokus på og jobbet med personalutvikling. Jeg er avdelingsleder ved en tilrettelagt avdeling for elever med store sammensatte funksjonshemninger i en grunnskole. Avdelingen har et tverrfaglig miljø med 22 ansatte. Dette er spesialpedagoger, en musikkterapeut, vernepleiere, en sosionom, hjelpepleiere, barne- og ungdomsarbeidere, en barnepleier, en aktivitør og assistenter. Elevene har individuelt tilrettelagt undervisning, og alle elevene har, i varierende grad, tilknytning til egen klasse ved skolen. Vi har 10 elevplasser, og det er de elevene i kommunen som har størst behov for plass, som får dette tilbudet.

Utgangspunktet for personalutviklingsarbeidet er «fundert kollegialitet». Det bygger på en oppfatning om at gode mellommenneskelige relasjoner på arbeidsplassen er en grunnforutsetning for tilfredshet, produktivitet og kreativt samarbeid (Petzold, 1998, s. 293). Målet er å skape et godt samarbeidsklima og læringsmiljø for ansatte. Det overordnede målet er å kvalitetssikre og øke elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot denne prosessen og på bakgrunn av de ansattes opplevelser undersøke om dette utviklingsarbeidet har bidratt til et autonomt støttende arbeidsmiljø og vekstmuligheter for en lærende organisasjon. Forskning tyder på at autonom arbeidsmotivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og der arbeidsmiljøet er autonomt støttende (Deci & Gagné, 2005). Et autonomt støttende arbeidsmiljø er et miljø hvor de ansatte opplever tilhørighet, nærhet i relasjoner, likeverdighet, anerkjennelse og støtte i betydningsfulle kollegaer (Grant, 2007). Autonom støtte gir en

opplevelse av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig (Deci, Ryan & Stone, 2009). Jeg som leder vurderer resultatene av utviklingsarbeidet som gode, og mener at dette prosjektet har vært et godt virkemiddel og grunnlag for å utvikle et arbeidsmiljø som gir gode forutsetninger for en lærende organisasjon. Jeg var også nysgjerrig på- og ønsket derfor å studere hvordan de ansatte opplever at jeg som leder utfører jobben min i forhold til å skape et autonomt støttende arbeidsmiljø og en kultur for læring. Når jeg retter blikket mot min egen rolle og praksis, vil det kunne bidra til at jeg også kan utvikle meg som leder.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i utviklingsarbeidet vil jeg svare på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan personalutvikling fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø med gode vekstmuligheter for en lærende organisasjon?

- a. Hvordan opplever ansatte deltagelse i en slik prosess?*
- b. Hvordan opplever de avdelingsleders rolle i dette utviklingsarbeidet?*

1.3 Historisk tilbakeblikk

Avdelingen ble etablert i 1998 og startet med stor entusiasme og motiverte medarbeidere. Det har vært varierende satsning på avdelingen formelt sett og det var først i 2007 at skolene i kommunen ble omorganisert fra rektor og inspektør til rektor og avdelingsledere. Da fikk også denne avdelingen egen avdelingsleder. Jeg hadde da jobbet ved avdelingen siden den startet opp, søkte stillingen og fikk den. Tidligere var avdelingen direkte underlagt rektor og inspektør ved skolen, men det var to personer ved avdelingen som hadde delegerte ansvarsoppgaver fra rektor. Dette medførte uavklarte roller og ansvarsområder for ledelse. Gjennom årene svingte arbeidsmiljøet og trivselen. Det ble viktig for meg som nyansatt leder å ta tak i arbeidsmiljøet og jobbe videre for et godt samarbeidsklima og læringsmiljø på avdelingen, noe det var et godt grunnlag for.

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) skoleåret 2007/2008 søkte vi Skole- og barnehageseksjonen i kommunen, om midler til å arbeide med dette prosjektet (vedlegg 1). Vi har i alle år vært opptatt av samspillet i elev-voksenrelasjonen. Dette innebærer at vi gjennom et godt læringsmiljø danner grunnlag for

gode øyeblikksopplevelser og gir eleven en god atmosfærisk opplevelse og forståelse. Vi ønsket å sette fokus på den voksne, som vi anser som den viktigste ressursen i dette arbeidet. I søknaden til kommunen sto det:

«Den enkelte voksne er en del av et faglig og sosialt fellesskap, som utfordrer den enkeltes evne både til personlig stabilitet og nytenkning. På avdelingen er det tilsatt ulike yrkesgrupper. Dette innebærer en styrke for bredden i tilbudet, men krever samtidig at vi arbeider med å utvikle oss sammen i forhold til helhetstenkning, felles forståelse og utøvelse av undervisningen» (Søknad om støtte til prosjektet, 2007).

Prosjektet fikk ikke økonomisk støtte fra Skole- og barnehageseksjonen, men i samarbeid med rektor besluttet vi å igangsette utviklingsarbeidet innenfor egne rammer. En av spesialpedagogene var ferdig utdannet psykoterapeut og hun fikk sammen med meg ansvar for å sette i gang og drive et eget prosjekt som vi kalte «Personalutviklingsprosjektet». Kommunens visjon «Sammen skaper vi et livskraftig (navn på kommunen)» og den arbeidsgiverpolitiske plattformen (AGP) har vært sentral i dette arbeidet. Den bygger på fire kjerneverdier; tilhørighet, samspill, respekt og mot. Plattformen beskriver «hvordan vi vil ha det», «hva vi vil legge til rette for» og «slik gjør vi det». Disse områdene beskrives med utgangspunkt i begrepene; samspill, ansvar, moro, medvirkning, engasjement og nytenkning.

1.4 Tidligere forskning og hensikt med studien

Mathisen (2005) har i sin doktorgradsavhandling undersøkt betydningen av arbeidsklimaet for kreative og innovative arbeidsteam, samt hvordan man kan måle egenskaper ved arbeidsklimaet. Resultatene viser fire klimafaktorer som påvirker teamets kreativitet og innovasjon. Det er tilstedeværelse av tydelige og felles målsettinger, teammedlemmenes opplevelse av miljøet som trygt slik at de tør å presentere ideer, støtte fra teammedlemmer når man introduserer nye måter å gjøre ting på og en felles opptatthet av at oppgavene skal utføres på best mulig måte, og som en følge av dette gjennomføre hyppige evalueringer og forbedringer. Ledere som ønsker å fremme kreativitet og innovasjon bør jobbe aktivt med arbeidsklima.

Woll (2010) studerte i sin doktorgradsavhandling ansattes innovative potensial. Hun har undersøkt hvilken betydning arbeidsmiljø, formell struktur og ressurser har for kreativitet og implementering av nye ideer i organisasjoner. Forskningen viser at både arbeidsmiljø og formell struktur har betydning, men at støtte fra kollegaer har større betydning enn støtte fra ledelsen. Støtte må skje gjennom handling og ikke bare gjennom ord. Når det gjelder implementering av egne ideer har kollegastøtte, autonomi og sentralisering størst effekt. I og med at arbeidsmiljøet har så stor betydning for kreativitet og implementering er det viktig at

man er åpen for å se på variabler som bygger på ulike tilnærminger når det gjelder hva som påvirker atferden til de ansatte. Sammenhengen mellom arbeidsmiljø og kreativitet bygger på en forståelse av at indre motivasjon utgjør en viktig funksjon til kreativitet. Indre motivasjon påvirkes av arbeidsmiljøet.

Formålet med min studie var å undersøke om personalutvikling, som eget prosjekt, har gitt resultater i form av utvikling av avdelingen som en lærende organisasjon, slik Kunnskapsdepartementet legger føringer for. Videre var formålet å undersøke om systematisk jobbing med arbeidsmiljøet, som en forutsetning for en delingskultur, et godt læringsmiljø og livslang læring, for både elever og ansatte, har gitt resultater i forhold til et autonomt støttende arbeidsmiljø og en lærende organisasjon. Prosjektet har pågått i fire år og en av intensjonene med studien var også å undersøke på hvilken måte de ansatte opplever deltagelse i en slik prosess. Dette kan igjen legge føringer for videre arbeid på avdelingen. Samtidig kan deres opplevelser gi retning for andre som ønsker å rette fokuset mot personalutvikling. Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) stiller som nevnt store krav til lederskapet i skolen og ledelse anses som en viktig forutsetning for lærende organisasjoner. Jeg ønsket også å undersøke hvordan de ansatte ser på betydningen av lederens rolle i dette arbeidet. Hensikten er å kunne utvikle meg som leder, samtidig vil de ansattes opplevelser kunne vise til lederskapets plass i utvikling av autonomt støttende arbeidsmiljø og lærende organisasjoner. På den måten kan studien ha overføringsverdi i forhold til andre ledere i organisasjoner som ønsker å jobbe mot et godt arbeidsmiljø, som et grunnlag for en kultur for læring. I og med at prosjektet startet allerede for fire år siden, ved innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), kan denne studien se tilbake på fire år med personalutvikling, og undersøke om dette arbeidet har gitt de resultatene som sentrale føringer og tidligere forskning vektlegger.

1.5 Strukturen på oppgaven

Etter denne innledningen med studiens relevans, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, beskrivelse av historisk bakgrunn, tidligere forskning og hensikten med studien, vil jeg nå i kapittel 2 presentere den teoretiske rammen for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Videre beskriver jeg i kapittel 3 mine metodevalg, gjennomføringen av forskningsarbeidet, analyseprosessen og retter blikket mot forskerrollen og etiske betraktninger og kvalitet i FoU-arbeidet. I kapittel 4 presentere jeg mine empiriske funn med analyser og tolkninger. Til slutt i kapittel 5 gir jeg en oppsummering og avsluttende refleksjon med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Teori

Formålet med teorikapittelet er å presentere relevant teori og forskning når det gjelder tematikk i forhold til min studie, min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dette teorikapittelet vil imidlertid kun gi en ramme for studien og belysningen av problemstillingen. Jeg har i stor grad hatt en induktiv tilnærming til teorien, og mye av den litteraturen jeg viser til har vokst frem gjennom analyse og tolkning av forskningsdataene og presenteres der.

I denne delen skisserer jeg litteratur og sentrale dokumenter som omhandler sosiokulturell teori, lærende organisasjoner og Peter Senges (1999) teori om fem læredisipliner. Senges teori har vært en rød tråd for meg gjennom intervjuene og analysekapitlene. Denne teorien har vært vesentlig for innrammingen av oppgaven og i analysen av innsamlet materiale. Teorien er derfor viet stor plass i dette kapittelet. Videre presenterer jeg Selv-Bestemmelses Teorien (SBT) og forskning fra denne, som jeg anser som relevant i forhold til problemstillingen. Til slutt i teorikapittelet vil jeg presentere teori i forhold til organisasjonsutvikling og ledelse sett i lys av HR-rammen og strategi O. Jeg anser ledelse som vesentlig i forhold til lærende organisasjoner og ser det derfor som en naturlig del inn under de ulike teoretiske kapitlene. Ledelse er derfor ikke et eget kapittel.

2.1 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle indre prosesser. Sosiokulturelle perspektiver på læring kommer fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead, samt en kobling til den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotsky, Luria og Leont'ev (Dysthe, 2001). Vygotsky (1978) mente at all utvikling startet på det ytre plan, i interpsykologiske prosesser, for deretter å få betydning for mennesket i det indre planet, i individets intrapsykologiske prosesser. Mennesker lærer ut i fra hva de erfarer i de ulike sosiale kontekster de deltar i. Vygotsky kaller den indre rekonstruksjonen av en ytre operasjon for internalisering. Barnets atferd, som Vygotsky eksempelvis nevner peking, betydning og funksjon blir først skapt av en objektiv situasjon og deretter av de som omgir barnet. «Internaliseringen av sosialt rotfestede og historisk utviklede aktiviteter er den særegne faktor i menneskelig psykologi» (Vygotsky, 1978, s. 57).

Læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre fra barnets første levedag. Hvis vi ønsker å oppdage hvilket forhold det er mellom læreevne og utviklingsprosess kan vi ikke kun begrense oss til å bestemme utviklingsnivåer. Vi må bestemme minst to

utviklingsnivåer; eksisterende utviklingsnivå og sonen for den nærmeste utvikling (Vygotsky, 1978). Eksisterende utviklingsnivå er barnets mentale utviklingsnivå slik det er etablert som et resultat av fullførte utviklingssykluser. Vygotsky mente videre at det et barn kan greie med hjelp av andre er et enda bedre tegn på deres mentale utvikling, enn det de kan greie alene. Det vil si sonen for den nærmeste utvikling. Han beskriver det som avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået, slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med andre dyktigere jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s.86). Sonen for den nærmeste utvikling definerer de funksjonene som ikke er modnet ennå, men som er i en modningsprosess. Sonen for den nærmeste utvikling gir psykologer og pedagoger et redskap til å forstå utviklingens indre forløp. Tilstanden i et barns mentale utvikling kan bare bestemmes ved å klargjøre disse to nivåene. Det som befinner seg i sonen for den nærmeste utvikling i dag vil være det eksisterende utviklingsnivået i morgen. «Det et barn kan gjøre med hjelp i dag vil det være i stand til å gjøre på egenhånd i morgen» (s. 87). Menneskelig læring, hevder Vygotsky, forutsetter en spesifikk sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet de er en del av. Et viktig trekk ved læring er at den skaper sonene for den nærmeste utvikling, det vil si at læring setter i gang mange ulike indre utviklingsprosesser. Disse prosessene fungerer kun når barnet interagerer med de menneskene som omgir det eller samarbeider med jevnaldrende. Når disse prosessene først er internalisert, blir de en del av barnets uavhengige utvikling. Med dette utgangspunktet er ikke læring det samme som utvikling. Vygotsky (1978) viser imidlertid til at velorganisert læring resulterer i en mental utvikling og setter i gang flere ulike utviklingsprosesser. Dette sier Vygotsky ville ha vært umulig, hadde det ikke vært for læringen. «På den måten kan vi si at læring er et nødvendig og universelt aspekt i utviklingen av kulturelt organiserte, spesifikt menneskelige psykologiske funksjoner» (1978, s.90). På samme måte som Vygotsky snakker om barns utviklingsnivå og sone for den nærmeste utvikling, vil dette også gjelde for voksnes læringsevne og utviklingsprosesser.

Internalisering av kulturelle atferdsformer innebærer en rekonstruksjon av psykologisk aktivitet på grunnlag av tegnoperasjoner. Tegnet er et middel for psykologisk aktivitet på samme måte som et redskap er for arbeidet. I begynnelsen er det å støtte seg til ytre tegn av avgjørende betydning for barnets bestrebelser, men etter hvert skjer det radikale forandringer med disse operasjonene og hele den formidlede aktiviteten (for eksempel å memorere) begynner etter hvert å foregå som en fullstendig indre prosess. Internalisering vil si en indre rekonstruksjon av en ytre prosess (Vygotsky, 1978, s 55-56).

De utviklingsmessige forandringene i tegnoperasjonene kan ses i sammenheng med det som skjer i språket. Elementer ved både ytre eller kommunikativ tale og ved egosentrisk tale vender seg innover og danner grunnlaget for den indre talen. Språktilegnelsen kan gi et paradigme for hele problemet når det gjelder forholdet mellom læring og utvikling. Språk oppstår i utgangspunktet som et kommunikasjonsmiddel mellom barnet og menneskene som omgir det. Først etterpå når språket forvandles til indre tale, begynner det å organisere barnets tanker, det vil si at det blir en intern mental funksjon. På samme måte som indre tale og refleksiv tanke oppstår ut fra interaksjonen mellom barnet og de som omgir det, er denne interaksjonen en kilde til utvikling av barnets viljestyrte atferd. Vygotsky beskrev indre tale som en tale for seg selv og ekstern tale som en tale for andre. Egosentriske tale oppfattes som et stadium i utviklingen før indre tale og Vygotsky hevdet at egosentrisk tale var en fase i utvikling fra sosial til indre tale, et mønster som Vygotsky mente var felles for alle høyere psykologiske funksjoner (1978; Vygotsky, 2001). Vygotsky hevdet også at utviklingen av tanken både bestemmes av det språklige verktøyet for tanken og av den sosiokulturelle erfaringen til barnet (Vygotsky, 2001, s. 95). Det er en konstant bevegelse fra tanke til ord og fra ord til tanke, og gjennom prosessen endres relasjonen mellom disse to enhetene. Tankene er ikke kun uttrykt i ord, men deres eksistens kommer gjennom ordene (Vygotsky, 2001, s. 219). Vygotsky har videre uttalt at vi gir hvert ord innhold, og et ord kan dermed gjennomgå endringer. Et ord får sin betydning i en kontekst og vil derfor endres i ulike sammenhenger. For å forstå forholdet mellom tanke og ord og mellom tanke og tale er det nødvendig, ifølge Vygotsky, å forstå den psykologiske natur av indre tale. Forkortelser er ikke et unntak, men en regel i indre tale. Indre tale fungerer som et utkast både i skriftlig og muntlig tale. Vygotsky beskrev videre dialoger mellom mennesker som er psykologisk nære, og viste til hvordan disse menneskene konverserer i en forkortet måte. Disse menneskene deler konteksten av samtalen og det er derfor ikke nødvendig å si alt. I indre tale er denne «gjensidige oppfatning» (Vygotsky, 2001, s. 210) allerede til stede, derfor er ordløs kommunikasjon regelen, selv for de mest kompliserte tanker (Vygotsky, 2001). Det er oppgaven til den som snakker å gi sine tanker mening gjennom bruk av ord. Tanker passerer dermed gjennom mening og deretter gjennom ord. For og fullstendig kunne analysere en ytring må vi derfor også forstå personens ord, tankene bak og personens motivasjon. Språket har alltid en undertekst eller en tanke bak (Vygotsky, 2001). På denne måten kan tanker, og dermed læring, gjenspeiles i språket, selv om vi vet at alle "tanker ikke vil komme i ord" (Vygotsky 2001, s. 214). Vygotsky (2001) hevdet at forholdet mellom tanke og ord er en levende prosess, og at tanken er skapt ut av ordet, fra utsiden til innsiden, fra verbal tale til

egosentrisk tale, til indre tale eller indre dialog og verbal tanke (Vygotsky 2001). Det er gjennom språket at tanker realiserer seg selv. Ved bruk av språket kan vi som voksne, på samme måte som Vygotsky viste til i forhold til barn, kommunisere og utvikle våre tanker.

Dysthe (2001) viser til seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring; læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert, læring er mediert, språket er sentralt i læringsprosesser og læring er deltaking i praksisfelleskap. Hvordan en person lærer og konteksten der han lærer er en vesentlig del av det som blir lært. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt avgjørende for læring. Deltagelse i sosiale sammenhenger der læring skjer er sentralt i læringsprosessen hos et menneske. Dysthe (2001) viser til at læring er mediert og at den viktigste medierende redskapen er språket. I et sosiokulturelt læringsperspektiv betyr redskaper de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå omverdenen.

Sosiokulturell teori er en sosialkonstruivistisk teori og bygger på Vygotskys tanker og ideer om interaksjonen mellom mennesket og det sosiale miljøet de lever i (Postholm, 2010, s. 23; Postholm & Moen, 2009). Vygotsky (1978) viste til at det ikke bare er det ferdige produktet som er vesentlig, men selve prosessen som bidrar til utviklingen av høyere mentale funksjoner. Dette mente han også måtte få betydning for forskning. Teori er en rettesnor i et kvalitativt forskningsarbeid og blir derfor forskerens redskap for å forske på og forstå praksis i sin sosiale, historiske og kulturelle kontekst.

2.2 Lærende organisasjoner

I en lærende skole arbeider man med å utvikle sin egen læringsevne. For å støtte opp under denne type skoleutvikling, blir det viktig å skape en god samarbeidskultur og et godt læringsmiljø for lærerne. Gjennom økt forståelse og meningsskapende læreprosesser dannes kunnskapsutvikling (Scherp & Scherp, 2007, s. 44). I en lærende organisasjon betyr dette at det må legges til rette for systematisk utviklingsarbeid, slik at den kunnskapen skolen innehar kan utvikles gjennom gode kommunikasjonsprosesser (Dahl, 2004). Skolen må få frem og benytte den tause kunnskapen som finnes hos de ansatte (Steinsholt, 2009). Det må legges til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer. En utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetansen deles og utvikles, sammen med kollegaer og andre samarbeidsparter, internt og eksternt. Fullan (2009) argumenterer for at skolens ledelse og lærerne må bygge en samarbeidskultur hvor de jobber sammen, er gjensidig avhengig av hverandre og tar kollektivt ansvar for læring av alle elever. Skoleutvikling er et organisatorisk fenomen, og skoleleder er nøkkelen til endring (Fullan, 2009). Skolelederens fremste oppgave

er å bidra til dybdeforståelse av oppdraget, samt å lede felles læring i forhold til hvordan man kan bidra til barns læring og utvikling (Scherp & Scherp, 2007, s. 44). Dette må gjøres ved å skape en grunnleggende forståelse for oppdraget bland medarbeiderne. Skolelederen må bidra til å skape en visjon og holde denne levende i hverdagen i forbindelse med beslutningsprosesser og ulike diskusjoner. Videre må skolelederen selv være en god rollemodell for hvordan man kan omsette oppdraget og visjonene til handling. Et kommunikativt lederskap legger til rette for en kommunikativ undervisning, som igjen fremmer realiseringen av et kommunikativt oppdrag. Skolelederens autenticitet er viktig og avhenger av hvorvidt skoleledelsens meninger, beslutninger og atferd oppleves som et sammenhengende mønster. Autenticiteten forsterkes ytterligere om man opplever skolelederen som engasjert i helhetsideen, det vil si at den baserer seg på indre motivasjon (Scherp & Scherp, 2007).

Viktige funksjoner i pedagogisk ledelse er i følge Fuglestad (2006, s. 180) utvikling av en pedagogisk visjon, og å utvikle en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit, samarbeid og med vekt på gode faglige prestasjoner og støtte til lærernes profesjonelle utvikling, individuelt eller kollektivt. Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) sier at kvalitet i skolen krever omlegging av praksis gjennom refleksjon, kritisk tenkning og diskusjoner i personalet. En av faktorene for å utvikle og fremme et godt læringsmiljø er skoleledelsens ansvar for å legge til rette for et positivt samarbeidsklima og gode relasjoner mellom de ansatte, og mellom ansatte og ledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Wenger (2004) beskriver en sosial teori om læring som integrerer fire komponenter som han anser som nødvendige for å kunne karakterisere sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess. Det er for det første mening. Det vil si vår evne til å oppleve våre liv og verden ellers som meningsfull. Videre er det praksis, som er en betegnelse for felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver. For det tredje viser han til fellesskap, som er de sosiale konfigurasjoner hvor våre handlinger defineres som verdifulle og hvor vår deltagelse kan gjenkjennes som kompetanse. Til slutt er det identitet. Det vil si hvordan læring endrer hvem vi er og deltagelse i fellesskap danner personlige identiteter. Praksisfellesskap er en organisasjonsform som skal styrke kunnskapsdeling, læring og endring (Wenger & Snyder, 2000). Wenger (2011) definerer på sin hjemmeside praksisfellesskap slik: «Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly». Han forbinder praksis og fellesskap gjennom tre dimensjoner. Det er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Praksis eksisterer fordi mennesker er engasjert i handlinger som gir mening. Gjensidig

engasjement gjennom relasjoner, forskjellighet og ved å gjøre ting sammen, er det som definerer fellesskapet. Videre handler det om å forhandle seg frem til en felles virksomhet. Denne prosessen avspeiler det gjensidige engasjementet, virksomheten den defineres av og deltagerne. Den skaper relasjoner av gjensidig ansvarlighet, som igjen blir en integrert del av praksis. Felles repertoar dreier seg om rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, sjangre, handlinger eller begreper som praksisfellesskapet har produsert eller oppdaget, og som har blitt en del av praksis (Wenger, 2004).

For å forstå den dynamiske prosessen hvor en organisasjon skaper, vedlikeholder og utnytter kunnskap foreslår Nonaka, Toyama og Konno (2000) en modell av kunnskapsutvikling som består av tre elementer; «SECI», «ba» og «kunnskapsmidler, innspill, effekt og moderatorer av kunnskapsutviklingsprosesser». SECI (socialisation, externalisation, combination og internalisation) er prosessen og kunnskapsutviklingen gjennom konvertering av taus og eksplisitt kunnskap. Samspillet mellom disse to typene kunnskap kaller Nonaka et al. (2000) for «kunnskapskonvertering»¹. Internalisering er nært knyttet til «learning by doing» og det er viktig å merke seg at bevegelse gjennom de fire modusene av kunnskapskonvertering danner en spiral og ikke en sirkel. Kunnskap opprettet gjennom SECI prosessen kan utløse en ny spiral av kunnskapsutvikling. Ba er den delte konteksten for kunnskapsutvikling. Ba bør være «energisert» for å gi energi og kvalitet til SECI prosessen. For å få til det må kunnskapsprodusenter tilføre nødvendige vilkår som autonomi, kreativt kaos, redundans, nødvendig variasjon, og kjærlighet, omsorg, tillit og engasjement.

Utvikling av kunnskapsprosessen er en spiral som vokser ut av disse tre elementene og nøkkelen til å lede det er dialektisk tenkning. Ledelse i denne type organisasjoner handler om å lede organisasjonen til og aktivt og dynamisk skape kunnskap, gjennom å tilrettelegge for visse vilkår. Spesielt viktig i denne prosessen er rollen til kunnskapsprodusentene, det vil si mellomlederne, som er i skjæringspunktet mellom den vertikale og horisontale flyten av informasjon i selskapet, og aktivt samhandler med andre for å skape kunnskap ved å delta i og lede ba. Ved å bruke eksisterende kunnskapsmidler, skaper organisasjonen ny kunnskap gjennom SECI prosessen som foregår i ba, hvor ny kunnskap en gang ble skapt, og blir i sin tur grunnlaget for en ny spiral av kunnskapsutvikling. Ba er i konstant bevegelse, det

¹ Gjennom konverteringsprosessen blir taus og eksplisitt kunnskap utvidet i både kvalitet og kvantitet. SECI - prosessen skjer i form av fire moduser av kunnskapskonvertering. De er: (1) sosialisering (fra taus kunnskap til taus kunnskap), (2) eksternalisering (fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap), (3) kombinasjon (fra eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap); og (4) internalisering (fra eksplisitt kunnskap til taus kunnskap).

opprettes og forsvinner etter behov. Ba har en «her og nå» kvalitet og er stadig i endring, både i forhold til ulike deltakere og medlemskap. For at kunnskap skal deles og bli skapt og tatt i bruk, blir det vesentlig at ledelsen skaper en atmosfære hvor medlemmene føler seg trygge på å dele sin kunnskap. Det er også viktig å dyrke engasjementet blant organisasjonens medlemmer og motivere til deling og opprettelsen av kunnskap, basert på en kunnskapsvisjon (Nonaka et al., 2000).

2.3 Peter Senge's fem disipliner

Peter Senge regnes av mange som en av opphavsmennene til lærende organisasjoner. Han er opptatt av fremtidsrettet og dynamisk teamarbeid og ønsker å flytte fokus fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring (Roald, 2004). Han definerer lærende organisasjoner slik:

«Organisasjonar der deltakarnane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærer saman» (1990, sitert i Roald, 2004, s. 6).

Senge (1999; Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 1994) beskriver fem læredisipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Hver disiplin har i seg selv en vesentlig dimensjon når det gjelder å skape organisasjoner som virkelig kan lære og som kan forbedre sin evne til å realisere sine høyeste mål (Senge, 1999, s. 12). De fem disiplinene er «personlige disipliner» og hver og en av dem dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre (Senge, 1999, s.17). Det er av helt vesentlig betydning at de fem disiplinene utvikles parallelt.

Systemisk tenkning: Dette anser Senge (1999) som den grunnleggende disiplinen. Denne disiplinen integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Det handler om helhetstenkning ved å forstå sammenhenger og mønstre og få oversikt over helheten og deler samtidig. Det er et rammeverk for å se relasjoner og gjensidig påvirkning fremfor lineære kjeder med årsak og virkning og for å se endringsmønstre fremfor statiske øyeblikksbilder. For å gjøre dette tilbyr systemtenkningen et språk som begynner med en restrukturering av hvordan vi tenker. Den utfordrer oss på å endre tenkemåten slik at vi oppfatter helheter og ser mennesker som aktive deltagere som skaper sin virkelighet og fremtid. For å kunne se systemomfattende relasjoner må vi ha et språk som omfatter relasjoner, et språk som er dannet av sirkler. Vi vil da bli i stand til å se utover

enkelthendelser og inn i de kreftene som skaper forandring. Et slikt språk vil hjelpe oss til mer helhetlige synspunkter og produktive handlinger (Senge, 1999).

Feed-back er et vesentlig begrep innen systemtenkning. Det viser hvordan handlinger kan forsterke eller motvirke hverandre. Systemtenkning innebærer også å lære å kjenne igjen typer av strukturer som dukker opp om igjen og om igjen. Systemtenkningens byggeklosser er å forsterke og balansere feedback, og det er forsinkelser. Forsterkende feedback-prosesser er å oppdage hvordan små endringer kan vokse. Balanserende eller stabiliserende feedback skjer når det dreier seg om målrettet atferd og å oppdage kilden til stabilitet og motstand. Hvis du befinner deg i et balanserende system, er du i et system som tilstreber stabilitet. Hvis systemets mål er i tråd med dine ønsker, er du tilfreds. Hvis systemets mål derimot ikke er i tråd med dine ønsker vil du oppdage at alle dine bestrebelser slår feil, hvis du da ikke kan forandre målet. Så lenge målet ikke er kjent, vil forsøk på forandring være dømt til å mislykkes. I alle miljøer hvor det er motstand mot forandring kan du regne med at det finnes en eller flere skjulte balanserende prosesser. Når det tar tid før en variabel virker inn på en annen utgjør dette «forsinkelser», som er den tredje grunnleggende byggeklossen i et systemspråk. Så godt som alle feedback-prosesser inneholder en eller annen form for forsinkelse mellom handlinger og konsekvenser. Som Senge (1999) sier vil det kunne ta år før man får avkastning på et nytt prosjekt. Forsinkelser som ikke blir forstått kan føre til ustabilitet. Ved at man da setter inn aggressive tiltak vil dette kunne føre til nøyaktig det motsatte av det som er ønsket. De skaper ustabilitet og svingninger i stedet for å bringe deg raskere mot målet (Senge, 1999).

Systemtenkningens kunst består faktisk i å kunne se gjennom kompleksiteten til de underliggende strukturene som forårsaker forandring. Systemtenkningen innebærer å organisere kompleksiteten til en sammenhengende historie som kaster lys over årsakene til problemene, og like viktig hvordan problemene kan bli løst på en mer varig måte. For å få til dette sier Senge (1999) at vi trenger fremgangsmåter for å vite hva som er viktig og hva som ikke er viktig, hvilke variabler vi skal fokusere på og hvilke vi skal vie mindre oppmerksomhet. Ikke minst trenger vi måter å gjøre dette på som kan hjelpe grupper av mennesker til å utvikle en felles forståelse. Å mestre systemtenkningens språk krever til syvende og sist også de andre, komplementære læredisiplinene. Alle bidrar med viktige prinsipper og redskaper for å gjøre enkeltmennesker, grupper og organisasjoner bedre i stand til å gjennomføre forandringen fra å se verden hovedsakelig fra et lineært perspektiv til å se og handle på en systemorientert måte. Uten systemtenkning har vi verken motivasjon eller midler til å integrere læredisiplinene (Senge, 1999).

Personlig mestring: Senge (1999) viser til at personlig mestring er en viktig hjørnestein i den lærende organisasjonen. Organisasjonens evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Denne disiplinen er basert på kompetanse og ferdigheter, men også åndelig vekst. Det handler om en livslang, skapende læring gjennom å øke evnen til å skape de resultatene som man virkelig ønsker i livet.

«Working with personal mastery means entering the realm of matters of the heart. Developing a personal vision means tapping into a deep well of hope and aspiration, including the longing to serve something greater than oneself, and the desire to have a joyful life» (Senge et al., 1994, s.199).

Det handler om evne til å være visjonær og realistisk samtidig og nærme seg livet på en kreativ måte. Det vesentlige ved personlig mestring er å lære hvordan man kan skape og opprettholde kreativ spenning i livet. Det innebærer for det første en kontinuerlig klarlegging av hva som er viktig for oss og for det andre en kontinuerlig læring om hvordan vi klarere kan se vår nåværende virkelighet. Gapet mellom vår visjon og vår virkelighet kan være kilden til kreativ energi. Dette gapet kalles kreativ spenning (Senge, 1999). Kreativ spenning er noe annet enn følelsesmessige spenninger. Følelsesmessige spenninger kan man alltid lette på ved å justere det ene punktet i kreativ spenning, nemlig visjonen. Prisen vi da betaler er å gi opp det vi virkelig ønsker, nemlig vår visjon. Frihet blir søkt av mennesker som tilstreber personlig mestring. Drivkraften ved skapende læring er ønsket om å skape noe nytt, noe som har verdi og mening for mennesker. Dette utgjør derfor kjernen i den lærende organisasjonen.

En annen dimensjon innen personlig mestring er underbevisstheten. Det er gjennom denne at vi mestrer kompleksitet. Mennesker med høy grad av personlig mestring har utviklet en høyere grad av kontakt mellom deres normale bevissthet og underbevisstheten. Mennesker med høy grad av personlig mestring fokuserer på det ønskede resultatet, ikke på prosessen eller midler. Å fokusere på det ønskede resultatet er en ferdighet. De fleste av oss begynner nesten med en gang å tenke på alle utfordringene og hindringene som gjør at det kan bli vanskelig og nå et personlig mål. Det vil si at tanker om prosessen kommer i veien for fokuseringen på sluttresultatet, det vi søker. Grunnen til at denne ferdigheten er viktig, er at underbevisstheten er mottagelig for klar fokusering. Når et klart valg er truffet kan underbevissthetens evner komme fullt ut til sin rett. Det blir viktig å ha en dyp følelse av at det er det riktige målet man jobber mot (Senge, 1999).

Mennesker med høy personlig mestring er sterkere forpliktet til innsats, de oppviser mer initiativ og har en bredere og dypere følelse for ansvar i arbeidet. De lærer også raskere.

En leder som ønsker å fremme personlig mestring må arbeide for å fremme et miljø der det er trygt for alle å skape sine visjoner og hvor forpliktelsene overfor sannferdighet er en norm. Et slikt organisasjonsmiljø vil både styrke overbevisningen om at personlig vekst verdsettes og det vil gi den jobbutviklingen som er nødvendig for å utvikle personlig mestring. Utviklingen må foregå i en kontinuerlig prosess og det er avgjørende at menneskene opplever støtte i omgivelsene. Den viktigste ledelsesstrategien er å gå foran som et godt eksempel. Dette kan lederen gjøre ved å ta sin egen søken på alvor og gå inn for sin egen personlige mestring. Handlingens kraft er alltid større enn ord (Senge, 1999).

Når det gjelder personlig mestring og systemtenkning, kan den romme nøkkelen til å integrere fornuft og intuisjon. Intuisjon er ikke noe som vi kan oppfatte med vår lineære tankegang. Vår intuisjon kan ikke forklares ved hjelp av lineær logikk. Etter hvert som ledere blir vant med en systemtenkning som et alternativt språk, vil de oppdage at mange av deres intuisjoner kan forklares (Senge, 1999).

Mentale modeller: Mentale modeller er bildene, forutsetninger, og historier som vi bærer i vårt sinn om oss selv, andre mennesker, institusjoner, og alle aspekter av verden. Mennesker kan ikke navigere gjennom komplekse miljøer i vår verden uten kognitive «mentale kart» og alle disse mentale kart, per definisjon, er på noen måter mangelfulle (Senge, 1994, s.235). Det handler om å få opp til overflaten og teste de grunnleggende oppfatningene organisasjonen bygger på, slik at vi gjennom medvitenhet, refleksjon og drøfting kan bygge nye mentale modeller. Når ny innsikt ikke blir tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan verden er, vil dette begrense oss. Gjennom lærende samtaler der mennesker både blottstiller sin tankegang og åpner seg for påvirkning av andre kan vi oppdage og justere vårt indre bilde av verden. Dette er som Senge (1999) sier antageligvis den mest praktiske av de fem disiplinene og den utgjør det høyeste nivået for endring. Det er også det vanskeligste utgangspunkt for å begynne å bygge en lærende organisasjon. Det krever mye utholdenhet å mestre denne disiplinen, kanskje fordi svært få av oss har lært hvordan man bygger ferdigheter i forhold til spørsmål og refleksjon i våre tanker, følelser og dagligdagse atferd.

Det er to viktige sider ved denne disiplinen – forretningsmessige ferdigheter og mellommenneskelige spørsmål. Ledere er på den ene siden iboende pragmatiske, de er mest opptatt av å lære i sin forretningsmessige virksomhet, og vil ofte motsette seg opplæring som mentale modeller og andre temaer som ikke har direkte tilknytning til forretningsmessige spørsmål. For at mennesker på alle nivåer skal komme frem og utfordre sine mentale modeller, gjennom skapende og generativ læring, er det imidlertid avgjørende å ha ledere med

refleksjons- og granskingsevne. Ledere må være kyndige i sin omgang med mentale modeller. Refleksjons- og granskningsferdigheter handler om å styre mentale modeller på personlige og mellommenneskelige nivåer. Læreferdighetene kommer inn under to omfattende kategorier. For det første dreier det seg om refleksjonsferdigheter. Det handler om å redusere tempoet i våre egne tankeprosesser. På den måten kan vi bli mer klar over hvordan vi danner mentale modeller og hvordan de påvirker våre handlinger. Granskningsferdigheter er den andre kategorien og handler om hvordan mennesker opptrer i konfrontasjoner med andre, spesielt når saken er komplisert og konfliktfylt (Agyris, sitert i Senge, 1999). Menneskene som lærer gjennom hele livet praktiserer «aktiv refleksjon» (Schön, sitert i Senge, 1999, s. 196). Det vil si å kunne reflektere over sin egen tankevirksomhet samtidig som man handler. En slik refleksjonsevne er det som kjennetegner virkelig førsteklasses yrkesutøvere.

For å fremme læring, er det behov for en kombinasjon av evnen til å forfekte sitt syn på den ene siden og en søkende, undersøkende evne på den annen. Dette kan uttrykkes som «gjensidig søken». Det vil si at alle gir klart uttrykk for sine tanker, slik at de kan bli gjenstand for åpen gransking. I kombinasjonen mellom søken og forfekting er ikke målet lenger å vinne argumentasjonen, men å finne den beste argumentasjonen. Fremskritt skjer skrittvis og tålmodighet og utholdenhet er nødvendig for å komme frem til en balanse. Et viktig skritt på veien er å være åpen for andres synspunkter, når man ikke er enig i dem. Ved å være åpen for hverandres synspunkter vil begge parter ha en mulighet til å oppdage fullstendig nye synspunkter og kreative resultater (Senge, 1999).

Systemtenkning er viktig for at man skal kunne arbeide effektivt med mentale modeller. Nyere tids forskning har vist at de fleste av våre mentale modeller inneholder systemsvakheter. De mangler avgjørende feedback-relasjoner, feilvurderer tidsmessige forsinkelser og fokuserer ofte på variabler som er svært synlige, men nødvendigvis ikke effektive. Fordelen ved å integrere systemtenkning med mentale modeller vil ikke bare ligge i at vi forbedrer våre mentale modeller (det vi tenker) men ved at vi endrer vår måte å tenke på. Vi må oppgi mentale modeller som domineres av hendelser til mentale modeller som erkjenner langsiktige endringsmønstre og de underliggende strukturene som skaper mønstrene (Senge, 1999).

Felles visjon: Denne disiplinen handler om å skape et felles bilde av fremtiden. Dette kan vi få til ved å synliggjøre de personlige verdiene for hverandre og benytte vi-tolkninger fremfor jeg og de. Dette forutsetter et åpent og støttende klima i organisasjonen. Målet er å øke en

høyere grad av toleranse for endring gjennom en felles forståelse. Personlig mestring ligger til grunn for å utvikle felles visjoner. Felles visjoner kan skape nivåer av kreativ spenning som langt overgår det man kan finne på enkeltmenneskers «bekvemmelighetsnivåer» (Senge, 1999).

Mennesker som virkelig deler en visjon er knyttet sammen av en felles aspirasjon. Spesielt når visjonen er av indre karakter, løfter den menneskers aspirasjoner. Visjoner virker oppmuntrende og de tenner gnisten og skaper en begeistring som løfter organisasjonen opp fra det daglige. Man kan ikke ha en lærende organisasjon uten en felles visjon. Visjonen skaper et overordnet mål og gir læringen fokus og energi. Generativ læring, å utvide evnen til å skape, kan bare skje når mennesker søker etter å utrette noe som virkelig betyr noe for dem, en visjon de ønsker å realisere (Senge, 1999).

Å bygge en felles visjon må ses som et sentralt element i lederes daglige virksomhet. Visjonens opprinnelse er mye mindre viktig enn den prosessen som får visjonen til å bli en felles visjon for mange mennesker. Det finnes ingen felles visjon før den er knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen. Visjoner som er virkelig felles, kommer til syne gradvis. Den vokser frem fra møter mellom individuelle visjoner. Erfaring tyder på at visjoner som er virkelig felles krever kontinuerlige samtaler der enkeltmennesker ikke bare føler seg frie til å gi uttrykk for sine drømmer, men der de også lærer å lytte til hverandres drømmer. Ut i fra dette vil det gradvis komme en ny forståelse for hva som er mulig. Vi må tillate at mange forskjellige visjoner eksisterer side om side, men samtidig lytte etter det riktige handlingsalternativet som skjærer igjennom og forener alle våre individuelle visjoner. En visjon som ikke er i tråd med de verdier som menneskene lever etter til daglig, vil ikke inspirere frem noen oppriktig entusiasme. Den kan også føre til kynisme. Det er tre ledende ideer som kan besvare spørsmålet om «hva organisasjonen tror på?». Det er «Hva?» - hvilket bilde av fremtiden vi søker å skape, «Hvorfor er vi til?» og «hvordan vil vi opptre i tråd med vårt mål og på veien mot vår visjon?». Verdier beskriver hvordan organisasjonen vil at det daglige livet skal være, men kjerneverdiene er kun til nytte hvis de kan omsettes til konkret atferd. Spørsmålet blir hvilke ferdigheter organisasjonen har behov for, for å kunne nå sine kjerneverdier (Senge, 1999, s. 228).

Når man går inn i visjonsprosessen som en prosess med søking, granskning og lytting, betyr det ikke at man må gi opp sine synspunkter. Tvert i mot, visjoner trenger sterke talsmenn. Men de trenger talsmenn som kan søke etter og lytte til andres visjoner. I denne strukturen er den begrensende faktoren den evnene menneskene i organisasjonen har til å leve med kreativ spenning, det sentrale prinsippet bak personlig mestring. Organisasjoner som ikke

oppmuntrer til personlig mestring, oppdager at det er svært vanskelig å fremme og opprettholde forpliktelse overfor en overordnet visjon. Når mennesker i organisasjonen begynner å lære hvordan beslutninger og handlinger skaper nåværende virkelighet, vil det oppstå en mer fruktbar grobunn for visjoner. En ny kilde til selvtillit utvikles med utgangspunkt i en dypere forståelse for de krefter som skaper nåværende virkelighet, og for at det er mulig å påvirke de kreftene (Senge, 1999).

Gruppelæring: Gruppelæring omfatter individuelle ferdigheter og forståelse, men det er en kollektiv disiplin. «Alignment», eller fininnstilling, er et fenomen som vil si en gruppe mennesker som fungerer som et hele. I en gruppe vil det være en samling av individer med ulik grad av «personlig makt». Det vil si med ulik evne til å nå de målene de har satt seg. Når en gruppe er fininnstilt vil det oppstå en felles retningsfølelse og kreftene til de ulike deltagerne harmoniseres. De er et målrettet fellesskap, en felles visjon, og en forståelse for hvordan man skal komplimentere eller utfylle hverandre. Grupper som mangler denne fininnstillingen vil kjennetegnes av at de sløser med energi. Medlemmene kan jobbe hardt, men anstrengelsene gir ikke utsalg i effektiv laginnsats. Gruppelæring er denne prosessen med fininnstilling og utvikling av lagets evne til å skape de resultatene de virkelig ønsker. Det baserer seg på felles visjon og personlig mestring, men dette er ikke tilstrekkelig. De må også vite hvordan de skal spille sammen (Senge, 1999).

Innen organisasjoner har gruppelæring tre kritiske dimensjoner (Senge, 1999, s. 239). For det første er det behov for å tenke innsiktsfullt om komplekse spørsmål. Gruppen må lære hvordan de skal bruke det potensialet som mange hjerner utgjør. For det andre er det behov for innovativ og koordinert handling. Gjennom et operativt fellesskap, der medlemmene er klar over hverandre og der man kan stole på at alle vil opptre på en måte som utfyller hverandre. Den tredje kritiske dimensjonen er den påvirkning som gruppemedlemmene utøver på andre grupper (Senge, 1999).

Dialogen i en gruppe som reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlingsmåter er vesentlig. I en gruppe snakker man på to måter, man mestrer dialogen og diskusjon. I dialogen står lytting og refleksjon sentralt og i diskusjonen er det prestasjon, forsvar, skjult dagsorden og makt som råder. I dialogen har man en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige temaer. I diskusjonen leter man etter de beste synspunktene som kan støtte de beslutningene som må fattes her og nå. Ulike synspunkter blir presentert og forsvart. Formålet med dialogen er å gå ut over enkeltindividers forståelse. Individene får en innsikt som de ikke kunne tilegnet seg hver for seg. Senge (1999, s.244) viser til Bohm som

sier at formålet med dialogen «er å avsløre den manglende sammenhengen i våre tanker». Diskusjon er dialogens nødvendige motpart. Diskusjonen presenterer og forsvarer ulike synspunkt, noe som kan gi nyttig analyse av hele situasjonen. I en lærende gruppe beveger man seg mellom dialog og diskusjon. I en dialog utforsker man vanskelige emner og i en diskusjon fatter man beslutninger. I produktive diskusjoner hvor man veier for og imot ulike alternative synspunkter, fører det frem til en konklusjon eller et handlingsvalg. Dialoger beveger seg i ulike retninger og søker ikke å komme frem til enighet, men heller en større forståelse for vanskelige spørsmål. «Både dialog og diskusjon kan føre til nye handlingsvalg, men mens handlinger ofte står sentralt i diskusjoner, kan nye handlinger komme som et biprodukt av en dialog. Mellom gruppemedlemmer som regelmessig deltar i dialog vil det utvikle seg dype tillitsforhold som også påvirker diskusjonen. De får en større forståelse for det enestående ved hver deltagers synspunkter og opplever hvordan forståelsen kan bedres ved at man er forsiktig med å fremheve sitt eget syn. Ferdigheter innen granskning og refleksjon fremmer dialogen. Disse ferdighetene er også i stor grad de samme som kan gjøre diskusjoner produktive i stedet for destruktive. Dialogen gir et trygt miljø for å oppøve og skjerpe disse ferdighetene og for å oppdage den dypere gruppelæringen som de kan føre til.

Systemtenkningen har en vesentlig plass i gruppelæringen. Bohms (sitert i Senge, 1999) arbeid om dialog gjennomføres av systemperspektiv. Uten et felles språk for og hankses med kompleksiteten vil gruppelæringen være begrenset. Systemtenkningen er også viktig fordi ledergruppens hovedoppgaver, som er å utvikle strategier, visjoner, organisasjonsstrukturer og handlingsplaner innebærer at man må slite med svært komplekse spørsmål. Denne kompleksiteten er ikke i ro, enhver situasjon er i stadig forandring (Senge, 1999).

2.4 Selv-Bestemmelses Teorien (SBT)

SBT er en makroteori som definerer behov som universelle nødvendigheter, grunnleggende behov, som er avgjørende for optimal menneskelig utvikling og integritet. SBT har identifisert ulike typer motivasjon, som hver har spesifikke konsekvenser for læring, prestasjoner, erfaringer og velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 69).

Hvor vidt ansatte opplever miljøet som autonomistøttende, kompetansestøttende og relasjonelt støttende vil være viktig for internaliseringen av nye arbeidsoppgaver og motivasjon for endringsprosesser. Jo mer autonomt motivert den ansatte er, jo bedre blir innsatsen, prestasjonene og opplevelsen av velvære. Det er mer sannsynlig at mennesker adopterer aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter når de føler respekt for resultatet av deres handlinger. Opplevelsen av autonomi letter internaliseringen og er et kritisk element

i forhold til om en regulering blir integrert. Referansegrupper kan kun gi autonom regulering hvis de er autonomt støttende og gir personen opplevelsen av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig. Integrert regulering oppstår når folk internaliserer, aksepterer som sitt eget og selvstendig støtter arbeidsregler, prosedyrer og standarder. Indre motivasjon er en annen form for autonom motivasjon. Indre motiverte ansatte jobber av lidenskap, glede og interesse. I kontrast, oppstår integrert regulering når folk fullt ut støtter viktigheten av arbeidet, til tross for at de ikke finner det interessant. Tilfredsstillende av menneskers behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi skaper bærekraftig motivasjon. Bærekraftig motivasjon kalles i teorien selvstyrt, fordi det framgår av ens følelse av selvtillit, vilje og engasjement. *Kompetanse* er troen på at man har evnen til å påvirke viktige resultater. *Tilhørighet* er opplevelsen av å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner. *Autonomi* er opplevelsen av å handle med en følelse av valg, vilje og selvbestemmelse (Deci et al. 2009).

2.4.1 Forskning – Selv-Bestemmelses Teorien

Forskning tyder på at autonom arbeidsmotivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og der arbeidsmiljøet er autonomt støttende (Deci & Gagné, 2005). Deci og Ryan (2000) viser til at de grunnleggende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet gjennom livet må være tilfredsstillende for at et individ skal erfare en stadig opplevelse av integritet og velvære eller "eudaimonia". De fant bevis for at det ligger en stor kraft i sosiale sammenhenger til å forbedre eller hindre integrering av sosiale verdier og ansvar. Kontekster som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet viste seg å fremme økt internalisering og integrering, sett i forhold til kontekster som motarbeider tilfredsstillende av disse behovene. Dette funnet er av stor betydning for personer som ønsker å motivere andre på en måte som frembringer engasjement, innsats og høy kvalitet (Deci & Ryan, 2000).

Deci og Gagné (2005) hevder i sin forskning om arbeidsmotivasjon at et arbeidsmiljø som fremmer tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene styrker ansattes indre motivasjon og fremmer full internalisering av ytre motivasjon. Dette vil igjen gi et viktig resultat av utholdenhet og opprettholdelse av atferdsendringer, effektive prestasjoner, trivsel, positive arbeidsrelaterte holdninger, organisatorisk tilhørighet, psykologisk tilpasning og velvære. Deci, Eghrari, Patrick og Leone (1994, sitert i Deci & Gagné, 2005) fant at en meningsfylt begrunnelse for å gjøre oppgaven, en opplevelse av aksept for at man muligens ikke finner aktiviteten interessant, og vektlegging av valg heller enn kontroll førte til økt internalisering. Arbeidsoppgavenes kompleksitet, mellommenneskelig klima og kausalitetsorientering er alle elementer som forventes å påvirke menneskers autonome versus

kontrollerte motivasjon, som igjen er antatt å moderere toveisforholdet mellom arbeidsprestasjoner, jobbtilfredshet og velvære. I forhold til dagligdagse og kjedelige oppgaver kan kontrollert motivasjon ha en kortsiktig prestasjonsfordel, men fører til dårligere tilpasning og velvære. Autonomistøttende arbeidsmiljø er når ledere er i stand til å ta ansattes perspektiver, gi større valgmuligheter og oppmuntre til selvstendige initiativ. Videre kan en horisontal utvidelse av arbeidet gi folk en større følelse av viktigheten av deres arbeid, fordi det gir mening å se hvordan de ulike delene hører sammen og fører til en meningsfull enhet. En vertikal utvidelse, der folk har mer å si i forhold til det de gjør, kan gi en følelse av økt betydning for innsatsen. Strukturering av arbeidet med rom for gjensidig avhengighet og identifisering med arbeidsgrupper, samt respekt og omtanke for den enkelte ansatte kan dermed ha en positiv effekt på internaliseringen av autonom motivasjon og arbeidsresultater (Deci & Gagné, 2005).

Baard, Deci og Ryans (2004) studier av to organisasjoner viser til at mulighetene for indre behovstilfredsstillelse påvirkes både av om ledere blir oppfattet som autonomistøttende og av underordnedes autonome kausalitetsorientering. Videre er det faktum at indre behovstilfredsstillelse relatert til prestasjon er nyttig for å sortere ut inkonsistente forhold som er funnet mellom tilfredshet og prestasjoner på jobb. Det kan være tilfelle at indre behovstilfredsstillelse er relatert til arbeidsprestasjoner, men at trivsel ikke er relatert til prestasjoner hvis trivselen ikke kommer fra tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Baard et al., 2004, s. 2063). I den aktuelle studien utforsket de autonomistøtte som en metode som kan brukes av ledere i utførelsen av deres lederfunksjoner. Kjernen i konseptet er ideen om å forstå underordnedes perspektiver og deretter kunne gi valg, reflektere følelser, gi begrunnelser for ønsket atferd og oppmuntre til selvregulering. På den måten blir ledere mer i stand til å forstå de spesifikke elementene som er nødvendig for å legge til rette for ønsket arbeidsresultat og ansattes velvære.

2.5 Organisasjonsutvikling

I denne delen vil jeg se nærmere på to måter å beskrive utvikling i organisasjoner på; HR-rammen (Bolman & Deal, 2009) og strategi O, Organization (Jacobsen, 2004).

2.5.1 Human Resource (HR)-rammen

HR-rammen legger vekt på at menneskene er organisasjonens viktigste ressurs. «Folk myndiggjøres gjennom medvirkning og inkludering, og ved at de gis den autonomien og den

støtten de trenger for å gjøre et godt arbeid» (Bolman & Deal, 2009, s. 369). Videre er god tilpasning til gangs for både organisasjonen og enkeltmennesker, og fører til at menneskene blomster og organisasjonen får den energien den har bruk for. Bolman og Deal (2009) anser humankapitalen som essensiell innen HR-rammen. Motiverte mennesker som får sine behov dekket gjennom jobb, fungerer godt. Motivasjonsfasen er dermed sentral i alle utviklingsarbeider. Indre motivasjon hever prestasjonen og tilfredsheten med egen jobb.

Viktige momenter innen HR-rammen er å bygge dialog, gi feedback, hjelpe gruppene til å ta beslutninger, stole på teammedlemmenes erfaring, lytte og bygge lagånd. Grupper fungerer på to nivå, et åpent og bevisst nivå som knytter seg til oppgaven og et prosessnivå, der opprettholdelsen av gruppen og mellommenneskelig dynamikk står i sentrum. Ledere må ha kjennskap til dette, og gruppene må ha kontroll på prosesser som er knyttet til utvikling av uformelle roller, gruppenormer, mellommenneskelige relasjoner og konflikter, samt lederskap. Skal man lykkes med HR-ledelse må denne strategien gjennomsyre skolens praksis. En leder med en HR-strategi støtter opp og myndiggjør sine medarbeidere. De ansatte får stor grad av medbestemmelse og i følge forskning er dette et kraftfullt virkemiddel som øker både arbeidsmoral og produktivitet. Når ansatte opplever at organisasjonen er lydhør for deres behov og støtter dem, kan en også regne med at de ansatte er lojale (Bolman & Deal, 2009).

2.5.2 Strategi O

Jacobsen (2004) presenterer to grunnleggende forskjellige strategier for endring av organisasjoner. Strategi E (Economic), hvor formålet er å skape økt økonomisk verdi, har fokus på formelle strukturer og systemer. Den andre strategien er Strategi O, (Organization). Denne strategien har som formål å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser, slik at de blir i stand til å iverksette strategi og å lære fra de erfaringer man har fra endringstiltak. Strategiens fokus er utvikling av kultur for å skape stort engasjement. Virkemidlene som benyttes, er en utstrakt grad av deltakelse (Jacobsen, 2004, s. 185). I stedet for å snakke om endring, snakker man i forbindelse med denne strategien om utvikling. Endring ses ikke som en engangshendelse, men som en kontinuerlig og interaktiv prosess. Man ser endring som en sirkel, det vil si at endring fører til stadig ny endring.

«I dette perspektivet betraktes organisasjoner som kulturer, der det viktige er å skape en organisasjon med et felles verdisyn, et felles syn på verden og et sett med felles normer» (Jacobsen, 2004, s. 229). Fokuset vil dermed først og fremst rette seg mot å påvirke kulturen. Det er sannsynligvis mye vanskeligere enn å endre de mer håndfaste elementer som struktur

og strategi. Dette er for det første fordi kulturer er immaterielle. Det vil si at de ikke er lett synlige og lette å få tak på. For det andre krever endring av kultur langsiktige sosialiseringprosesser der enkeltindivider og grupper lærer seg nye måter å betrakte verden på. Kulturer må utvikles i en prosess som inkluderer alle i organisasjonen og kan derfor ikke dikteres fra toppen. Å endre kultur vil sette helt spesielle krav til ledelsen (Jacobsen, 2004, s. 229-230). Det Jacobsen (2004) kaller «lederstil O» er basert på at mennesker tiltrekkes mot en ny tilstand. Dette gjøres ved at lederen klarer å skape en situasjon der mennesker føler seg inspirert eller tiltrukket av muligheten til en ny og bedre tilstand, og derfor ønsker å endre seg. Burne (1978, sitert i Jacobsen, 2004, s. 241) introduserte begrepet transformativ ledelse. En transformativ leder legger vekt på den symbolske siden av lederskapet og det å skape felles verdier i organisasjonen. «Dette gjøres gjennom at lederen legger stor vekt på å formulere visjoner, å understreke meningen med det arbeidet som gjøres i organisasjonen, og ved å skape engasjement rundt de sentrale visjoner og strategier» (Jacobsen, 2004, s. 241). I dette lederperspektivet dreier det seg om å påvirke medlemmenes verdisyn og dette er ifølge Jacobsen umulig å oppnå gjennom tvang eller bruk av rasjonelle og instrumentelle relasjoner. Den transformativ leder bruker maktbaser som identifikasjon, karisma og visjoner og spiller bevisst på emosjonelle forhold. Ved å gå foran som et godt eksempel og inspirator får lederen organisasjonen med seg (Jacobsen, 2004, s. 241).

Helt generelt kan man si at sannsynligheten for å lykkes i å endre en organisasjon ved å benytte strategi O er størst der a) organisasjonen har tid til å ta små skritt, eksperimentere og feile, b) motstanden er liten, noe som ofte vil være i de tilfeller der endringer ikke påvirker grunnleggende maktforhold, der omfanget er lite (inkrementell endring) og der organisasjonen ikke er sterkt fragmentert, og c) kulturen aksepterer en stor grad av deltakelse (deltagende prosesser), det vil si der maktavstanden er liten (Jacobsen, 2004).

2.6 Oppsummering

Formålet med teorikapittelet har vært å vise hvilken litteratur som rammer inn og plasserer mitt forsknings -og utviklingsarbeid. Jeg har beskrevet sosiokulturell teori, teoretisk ramme for lærende organisasjoner og spesielt fokusert på Senges (1999) fem læredisipliner. Videre har jeg beskrevet forskning fra SBT som jeg anser som relevant i forhold til min studie. For å beskrive organisasjonsutvikling har jeg fokusert på strategi O og HR-rammen, som jeg mener fungerer som en god ramme for dette FoU-arbeidet. Videre vil jeg beskrive mine metodiske valg i FoU-arbeidet, analyseprosessen og presentere funn med analyse og tolkninger.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av mine forskningsmetodiske valg og hvordan jeg vil finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt kvalitativ metode og spesifikt en fenomenologisk tilnærming. Jeg beskriver videre hvordan det empiriske materialet ble samlet inn, og omdefinert, og på den måte blir mitt forskningshåndverk synliggjort. Jeg har gjennomført seks intervjuer, tre med spesialpedagoger og tre med fagarbeidere på samme avdeling. Kapittelet er disponert slik: Først vil jeg gjøre rede for kvalitativ forskning og FoU-arbeid som forskningsdesign. Videre vil jeg presentere metode for datainnsamling og en teoretisk beskrivelse av fenomenologiske intervjuer. Derneft vil jeg beskrive gjennomføringen av intervjuene og analyseprosessen. Til slutt retter jeg blikket mot forskerrollen og etiske og kvalitative betraktninger i FoU-arbeid.

3.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning er det vesentlig for forskeren å bære frem deltagerens perspektiv. I praksis innebærer dette et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Guba & Lincoln, 1988, sitert i Postholm, 2010). Det forskes på prosesser i en naturlig kontekst og det nære samarbeidsforholdet mellom forsker og deltagerer representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon. I kvalitativ forskning dreier epistemologi seg om dette. Virkeligheten konstrueres i møtet mellom forskeren og forskningsdeltagerne (Postholm, 2010). Postholm (2010) hevder dermed at all kvalitativ forskning på praksis langt på vei er et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruivistisk paradigme. Her vektlegges både miljø og individ i læringsprosessene, i et kontinuerlig samspill (Postholm & Moen, 2009). Kvalitative studier er studier hvor menneskelige problemer eller prosesser blir utforsket i sin naturlige setting. Deltagerens perspektiv står, som nevnt, sentralt i kvalitativ forskning. Merriam (2002, sitert i Postholm, 2010, s. 34) viser til at nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Slike studier blir ofte kalt naturalistiske. Det vil si at forskeren undersøker menneskelige/ sosiale prosesser i deres naturlige setting. Deltagerperspektivet står alltid i samspill med forskerperspektivet. Forskeren forsøker i kvalitativ forskning å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltagerens perspektiv og beskrive kompleksiteten innenfor et bestemt område. Ved at forskeren retter søkelyset mot et avgrenset og konkret område, kan forskeren klare å beskrive nøyaktig den spesifikke situasjonen i den gjeldende konteksten (Postholm, 2010). Deltagerens perspektiv avgjør om

forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. «Under denne interaksjonen mellom antagelser og data utvikler forskeren sin forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsuttalelser» (Postholm, 2010, s.36). Forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og situasjonene er med på å forme studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsfeltet og forskningsdeltagerne. En slik forskning kan aldri være «verdifri» eller objektiv. Når forskeren tar med sine erfaringer, opplevelser og teorier og forsøker å forstå og skape mening i datamaterialet, vil dette innebære at studier er verdiladet (Creswell, 1998, sitert i Postholm, 2010, s. 27).

Hermeneutikk betyr å fortolke, og det hermeneutiske paradigmet søker en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden. Meningsfulle fenomener er kun forståelige i den konteksten de forekommer i. Sammenhengen gir dem en bestemt mening og framskaffer de nøkler man må ha for å kunne forstå fenomenet. Kvalitative metoder er i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) den beste måten å få tak på denne typen fenomener. Den hermeneutiske sirkel beskriver hvordan all fortolkning består av en stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og vår egne forforståelse (Johannessen et al. 2010, s. 398). Gadamer (1976) hevdet at den reflekterende-fortolkende prosessen ikke kun omfatter en beskrivelse av opplevelsen slik den vises i bevisstheten. Det er også en analyse og tolkning av de underliggende forhold, historiske og estetiske, som står for denne opplevelsen. «Vår besittelse av språket er den ontologiske forutsetning for vår forståelse av teksten» (Gadamer, 1976, s. xxix). Reflekterende tolkning av teksten er nødvendig for å oppnå en fyldigere, mer meningsfull forståelse, for å bringe «frem for meg, noe som ellers skjer bak min rygg» (Gadamer, 1976, s. xviii). Den hermeneutiske prosessen innebærer en sirkel der vitenskapelig forståelse oppstår, og der vi korrigerer våre fordommer eller setter dem til side og lytter til «hva teksten forteller oss» (Gadamer, 1976, s. xviii). I den hermeneutiske sirkel, blir våre fordommer korrigert i lys av teksten. Ny forståelse som fører til nye fordommer, som igjen fører til ny forforståelse er «konstant i spill». Dette kan også kalles en transformasjon i «ferd med å bli instruert» hvor nye forforståelser ustanselig blir dannet (Gadamer, 1976).

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske studier beskriver, i følge Moustakas (1994), den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Hensikten med fenomenologiske studier er å forsøke å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer i en naturlig setting. Disse opplevelsene får man tak i ved å samtale med dem. Formålet, slik Moustakas (1994) beskriver det, er å forstå meningsfulle, konkrete

relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon, i en spesifikk kontekst. Moustakas (1994) viser til at fenomenologi er opptatt av helheten. Forskeren undersøker enheter fra mange ulike vinkler og perspektiv inntil en enhetlig forståelse av essensen av et fenomen eller erfaring er oppnådd. I et fenomenologisk perspektiv beskriver forskeren erfaringer så nært opp til virkeligheten som mulig. Gjennom beskrivelser av erfaringer holder man et fenomen i live, belyser dets tilstedeværelse og fremhever dens underliggende betydning. Subjekt og objekt er integrert. Hva jeg ser er vevd sammen med hvordan jeg ser det, med hvem jeg ser det og med hvem jeg er. Data fra undersøkelser, min egen tenkning, intuisjon, refleksjon og bedømmelse anses som de primære bevisene av vitenskapelige undersøkelser (Moustakas, 1994, s. 58-59). Målet er å prøve å forstå hvordan erfaringen er opplevd av de ulike individene og videre finne kjernen, den generelle essensen og fellesnevneren for det opplevde fenomenet (Postholm, 2010).

3.2 FoU-modellen som mulig redskap for å synliggjøre utvikling og forskning

Engeström (2001, sitert i Postholm & Moen, 2009) har utviklet den ekspansive læringssirkelen, en modell for hvordan utvikling kan legges til rette for og gjennomføres i praksis. I mitt arbeid tar jeg utgangspunkt i FoU-modellen til Postholm og Moen (2009), hvor prosessen deles inn i tre trinn; primærsirkelen, sekundærsirkelen og forskerplatået. Denne modellen er utviklet på grunnlag av blant annet den ekspansive læringssirkelen.

Primærsirkelen viser utviklingsprosessen hvor både ansatte og forsker deltar i et utviklingsfellesskap. På dette trinnet i FoU-modeller vil begge parter utvikle en forståelse av praksis mens forskningsarbeidet pågår (Postholm & Moen, 2009). Som nevnt innledningsvis, stilte jeg meg noen spørsmål i forhold til hvordan vi som avdeling kunne ivareta og utvikle arbeidsmiljøet på avdelingen og gjennom dette sikre en kultur for læring, både i forhold til voksne og elever. På bakgrunn av en historisk analyse og en vurdering av nåsituasjonen besluttet jeg i samarbeid med rektor, spesialpedagogen som skulle ha det faglige ansvaret for utviklingsarbeidet og lærergruppa på avdelingen, at vi skulle sette i gang utviklingsarbeidet. I samarbeid med spesialpedagogen ble målene og innholdet for prosjektet konkretisert og skriftliggjort.

3.2.1 Utviklingsarbeidet

Med utgangspunkt i målene for prosjektet, og hensikten med utviklingsarbeidet, ble innholdet og strukturen presentert for alle ansatte. For miljøarbeiderne ble det satt av tid til

gruppesamlingene i ordinær arbeidstid, og pedagogene sa seg villig til å delta på fellessamlinger fire ganger i året på ubundet tid (3 timer hver kveld). De mente dette var en nyttig del av egen kompetanseheving, og at det derfor kunne legges utenom «fast» arbeidstid.

I utviklingsarbeidet ble det benyttet mange ulike metoder innenfor integrativt utviklingsarbeid. Gjennomgående har refleksjon som metode vært benyttet, både egenrefleksjon og grupperefleksjon. Vi har også jobbet med ulike kreative metoder og uttrykk. Gjennom denne lærings- og refleksjonsprosessen har det vært vesentlig hvilke handlinger som kommer til uttrykk hos den enkelte. Formålet med mange av oppgavene var at de ansatte skulle bli mer bevisst egne handlinger og hvilke personlige strukturer og oppfatninger som ligger bak. Hensikten var at de ansatte gjennom dette arbeidet skulle bli mer synlige for seg selv og andre. Det har vært et viktig tema for utviklingsarbeidet at de ansatte skal få en økt følelse av å være verdsatte medarbeidere i et kollegialt fellesskap hvor det er lov å si at man er god på noe. Det har også vært vesentlig å presentere bakenforliggende teori i forhold til ulike tema, og alle ansatte har hatt en egen perm hvor de har samlet både teori og eget arbeide. Sentrale styringsdokumenter har også blitt tatt frem, synliggjort og sett i sammenheng med utviklingsarbeidet. Det har i tillegg vært vesentlig å synliggjøre det overordnede målet for prosjektet gjennom å se sammenhengen mellom personalutvikling og elevenes læringsmiljø og læringsutbytte.

Postholm og Moen (2009) viser som nevnt til at utviklingsarbeid kan synliggjøres i to sirkler, primærsirkelen og sekundærsirkelen. I *sekundærsirkelen* reflekteres det over den utførte aktiviteten i primærsirkelen, og det skjer en metalæring. Vi har stadig stoppet opp og reflektert over personalutviklingsarbeidet, både vi som har ansvar for prosjektet og sammen med hele personalet. Alle ansatte har fått mulighet til å komme med tilbakemeldinger og forslag til endringer. Utviklingsarbeidet har vært prosessorientert og det innebærer at tema for samlingene ikke har vært bestemt før dagen nærmer seg. Det er behovet, hendelser eller tilbakemeldinger som er styrende for hva som er tema. Utviklingsarbeidet har også vært tema på alle medarbeidersamtaler etter at vi startet prosjektet. Her har jeg som leder undersøkt om utviklingsarbeidet oppleves i tråd med intensjonen om «fundert kollegialitet» som grunnlag for et godt lærings- og utviklingsmiljø for elevene. I samtalene har jeg også ønsket å få tilbakemeldinger på hvordan de ansatte opplever nytteverdien av dette arbeidet. Gjennom denne prosessen har personalutvikling som utviklingsarbeid ført til en større bevissthet, som igjen har bidratt til at personalutvikling har fått et bredere innhold og omfang, og dermed blitt en større del av hverdagen og praksisen på avdelingen. Overføring av kunnskap og refleksjon fra samlingene har blitt integrert i den daglige virksomheten, både i teammøter, personalmøter

og andre formelle sammenhenger, men også i den daglige dialogen og det samspillet som skjer på avdelingen, både voksne i mellom og mellom voksen og elev.

3.2.2 Forskningsarbeidet

Det tredje nivået i FoU-modellen er *forskerplatået*. Her tar forskeren med seg alle erfaringer og innsamlede materiale på et metanivå, og bringer frem fenomener som viser seg som vesentlige i et utviklingsarbeid. Postholm og Moen (2009) beskriver dette som «...et gjennomsluttende platå hvor forskere kan få et overblikk over FoU-arbeidet i sin helhet» (s. 49). På dette nivået har jeg som forsker stilt spørsmål til utviklingsarbeidet gjennom min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Postholm & Moen, 2009). For å belyse min undersøkelse har jeg sett utviklingsarbeidet i lys av sentrale styringsdokumenter og benyttet relevant teori, både den som ble presentert i kapittel 2. og den som har vokst frem under analyseprosessen, tolkning og drøfting.

3.2.3 Datainnsamling

For å kunne få tak i de ansattes opplevelser har jeg gjennomført fenomenologiske intervjuer av seks ansatte, tre spesialpedagoger og tre fagarbeidere. Hensikten med å velge tre personer fra hver yrkesgruppe er at jeg ønsker å finne den sentrale opplevelsen, som er fellesnevneren i intervjusubjektene opplevelser. Dukes (1984, sitert i Postholm, 2010) anbefaler i denne sammenheng tre-ti forskningsdeltakere.²

3.2.4 Fenomenologiske intervjuer

Som nevnt tidligere, handler fenomenologisk forskning om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring. Forskeren lager derfor en liste med tema som han eller hun vil bringe med seg inn i intervjuet eller samtalen med forskningsdeltakerne. Dette ligner den intervjuformen som Fontana og Frey (1994/2000, sitert i Postholm, 2010, s. 78) kaller det halvstrukturerte intervjuet. Som en forberedelse til intervjuet bestemmer forskeren seg for noen hovedspørsmål. Det betyr at forskeren ikke lager en ferdig utformet sekvens med spørsmål, men bringer en temaliste inn i intervjuet. Rekkefølgen på temaene spiller ingen rolle, men det er vesentlig at disse blir berørt gjennom samtalen. Forskeren må allikevel følge en mal, slik at han eller hun kan finne felles temaer på tvers av informantene.

² I tillegg ønsket jeg å høre alles stemmer og ba derfor om "brev" fra de ansatte som ikke ble intervjuet (14 brev til sammen). Se vedlegg 6 og 9.

For at forskeren skal kunne møte de ulike intervjusubjektene på samme måte, blir det vesentlig at han eller hun legger sin forforståelse og forståelse som utvikles underveis, til side. Dersom noen av informantene bringer frem nye tema, som forskeren ikke har tenkt på, må forskeren bringe dette inn i de gjenstående intervjuene og gå tilbake til de forhenværende intervjusubjektene og ta oppfølgingsintervjuer med disse. Hensikten er nettopp å få tak i den grunnleggende erfaringen eller opplevelsen, og det blir viktig å fange opp alle aspekter som deltakerne nevner og gå i dybden på dem (Postholm, 2010, s. 78-79).

3.2.5 Utvalg

Informantene til intervjuene ble valgt ut i fra noen kriterier og avgrensninger (Dalen, 2004). Det var en forutsetning at de hadde vært med på hele prosjektet, det vil si at de har vært ansatt på avdelingen i minimum fem år. Videre kunne de ikke ha hatt lengre fraværperioder. Med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål ønsket jeg å få tak i de ansattes opplevelser. I og med at det er to «grupperinger» av ansatte, var det viktig for meg å få et så helhetlig bilde av voksegruppen som mulig. Jeg gjennomførte derfor fenomenologiske intervjuer av seks ansatte, tre spesialpedagoger og tre miljøarbeidere med fagarbeiderutdanning. Bakgrunn for å intervjuer begge faggruppene var at jeg ønsket å fange opp nyanser og mangfoldet i hvordan disse to ulike grupperingene opplevde samme situasjon (Dalen, 2004). De tre spesialpedagogene ga seg selv ut i fra de første kriteriene. Når det gjaldt fagarbeiderne var det fem kandidater som tilfredsstilte kriteriene og som derfor kvalifiserte til å bli intervjuet. Jeg trakk ut tre av disse.

3.2.6 Gjennomføringen av intervjuene

Hver og en av informantene ble spurt om de kunne tenke seg å stille opp i et forskningsintervju i forhold til min undersøkelse av personalutviklingsprosjektet. De ble samtidig informert om at dette var helt frivillig. Alle svarte umiddelbart ja til å stille opp. Som en av dem sa: *Ja, det skulle bare mangle*. Jeg sa at de selv sto fritt til å informere andre på avdelingen om at de er intervjuet, men at jeg ikke kom til å offentliggjøre informantene for det øvrige kollegiet. Dette gjorde jeg for å sikre deres anonymitet. De fikk også beskjed om at de ikke skulle forberede seg til intervjuet, det var deres egne opplevelser jeg var ute etter.

Teorien jeg har presentert i kapittel 2 har vært retningsgivende for intervjuguiden (Vedlegg 5). Jeg valgte å ta utgangspunkt i Senges fem disipliner og autonom motivasjon: 1) mentale modeller, 2) felles visjon, 3) team-læring, 4) systemisk tenkning, 5) personlig mestring og 6) autonom motivasjon. Under hver av disse kategoriene utarbeidet jeg noen

undersøkelsesspørsmål i intervjuguiden, som jeg antok ville være relevante i forhold til å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg var innforstått med at disse kunne komme til å endres underveis i prosessen. Spørsmålene ble laget ut i fra mine antagelser, som igjen er dannet ut i fra teorier og egne erfaringer. Postholm (2010) kaller det mine subjektive, individuelle teorier. Deltagernes perspektiver avgjør om mine antagelser opprettholdes eller ikke. Dermed blir det en interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010).

Intervjuene ble foretatt på et eget rom, skjermet for forstyrrelser.³ Intervjuene ble gjennomført innenfor arbeidstiden til informantene. Jeg brukte diktafon og hadde intervjuguiden på bærbar pc. Alle intervjuene startet med at jeg takket for at de stilte opp. Jeg informerte om at de gjerne kunne komme tilbake til spørsmål underveis i intervjuet og at jeg ved behov kunne komme til å be om et oppfølgingsintervju. Dette var det ingen som hadde innvendinger i mot. Jeg innledet også med at jeg ønsket så ærlige svar som mulig, og at jeg ikke var ute etter fine ord, men deres egne opplevelser. De fikk også beskjed om at de kunne få lese igjennom intervjuet etterpå eller komme tilbake til meg hvis det var noe til ville tilføye eller slette. I intervjuene lot jeg intervjusubjektene snakke fritt. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og sikret at alle svarte på spørsmålene. Dette førte til at tema i intervjuet ble presentert på en mest mulig naturlig måte og tatt frem når det var naturlig i forhold til det informanten fortalte. I intervjuene brukte jeg oppfølgingsspørsmål som: si litt mer om det..., på hvilken måte..., kan du trekke frem noe bestemt..., har du eksempler..., hva gjør det med deg... I løpet av de første to intervjuene dukket det opp et par områder som jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden og som jeg synes var relevant for undersøkelsen. Noen spørsmål endret seg litt og ett ble tilføyd. Jeg gjennomførte da oppfølgingsintervjuer med de som ikke hadde svart på disse spørsmålene.

Etter at intervjuene var ferdig fikk alle spørsmål om hvordan de opplevde situasjonen og spørsmålene. Alle opplevde spørsmålene som relevante i forhold til prosjektet. Et av intervjusubjektene ga imidlertid uttrykk for at det hadde vært krevende for henne. Hun ble veldig forstyrret av diktafonen. Hun var i utgangspunktet også veldig spent på intervjuet og sa i forkant at hun var litt bekymret for at hun «*ikke skulle finne alle de fine ordene.*» I intervjuet opplevde jeg at hun i starten sto litt fast og lette etter ord, men etter hvert kom hun med

³ I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en utenforstående person. Hensikten var å øve på intervjusituasjonen og spørsmålsstillingene i intervjuguiden. Denne opplevelsen ga meg relevant informasjon og erfaring i forhold til intervjuguiden og måten å strukturere og gjennomføre intervjuet på. Jeg tror dette førte til at intervjuene ble utført på en bedre måte.

mange fortellinger og opplevelser. Hun sa også i etterkant av intervjuet at hun hadde blitt veldig opptatt av å formulere seg riktig. Hun synes det var lett å besvare bekreftende på spørsmål, men vanskeligere å svare på hvorfor og på hvilken måte hun opplevde det sånn og sånn. Hun synes imidlertid også at spørsmålene var gode og relevante. I ettertid ga hun også uttrykk for at hun ikke var helt fornøyd med intervjuet og skulle ønske at hun hadde klart å svare bedre. Hun leste da igjennom det transkriberte intervjuet og kom tilbake med noen tilføyinger i forhold til ett av svarene sine. Jeg opplevde både i intervjuet, gjennom transkriberingen og i analysen, at hun hadde mye å fortelle og at svarene hun ga var relevante i forhold til tema. Jeg kan bare anta at hun følte et prestasjonspress i forhold til å formulere seg «riktig» og finne de rette ordene når hun skulle svare. Dette kan igjen ha ført til at hun ble usikker og i begynnelsen av intervjuet ble så forstyrret av dette at hun ikke klarte å tenke tilbake og beskrive egne opplevelser. Det er også mulig at hun følte dette presset fordi hun ble intervjuet av meg som leder og følte at hun måtte «bevise» noe for meg, men dette blir selvfølgelig bare antagelser.

3.2.7 Analyseprosessen

Med bakgrunn i den empiriske undersøkelsen gjorde jeg en analyse av utviklingsarbeidet. I analysen av datamaterialet fra intervjuene har jeg forsøkt å få tak i fellesnevnerne i forhold til de ansattes opplevelser. I arbeidet med analysen reflekterte jeg over og tolket dataene fra mitt forskningsmateriale, og forsøkte å se det empiriske materialet i sammenheng med relevant teori og forskning. Min refleksjonsprosess og reprofleksjon har så dannet grunnlaget for forskningsteksten. Reproffleksjon innebærer et dialektisk forhold mellom fortid, nåtid og fremtid (Postholm & Moen, 2009, s. 42). Jeg skrev hele tiden ned en logg med erfaringer, tanker, refleksjoner, opplevelser, teori eller ting jeg burde «huske på» i prosessen.

Jeg transkriberte selv alle intervjuene fortløpende. Jeg skrev ned ord for ord, slik at jeg kunne bli bedre kjent med mine data og samtidig reflektere over og analysere materialet. Dette er også noe både Dalen (2004) og Postholm (2010) tilrår at forskeren gjør. Dette hjalp meg senere til å huske veldig mange av uttalelsene til informantene og det ble enklere å jobbe med analysen og tolkningen av denne. Til slutt hadde jeg 60 sider transkribert materiale som skulle analyseres.

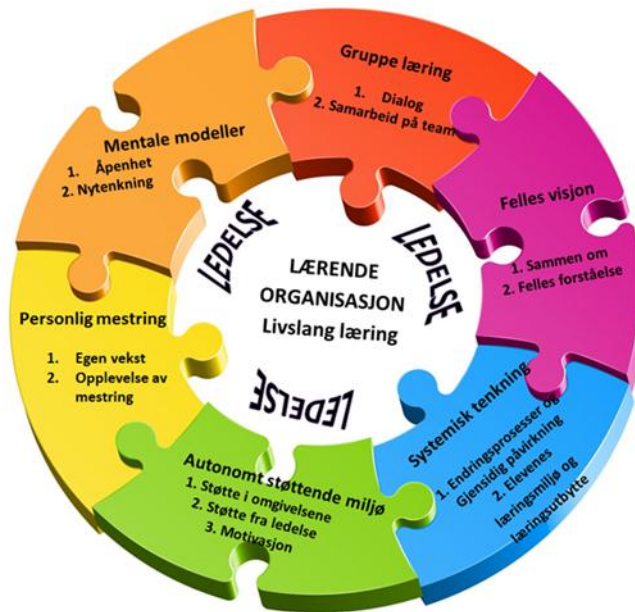
En viktig del av analyseprosessen har vært koding av datamaterialet (Dalen, 2004). Det handler om å sette merkelapp på hva dette egentlig dreier seg om og videre lete etter mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. Hensikten er å finne mer egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå.

Det er viktig å skille mellom «å summere» og «å kategorisere» (Dalen, 2004, s. 69). Jeg benyttet relevant teori for å analysere kategoriene som vokste frem under analysen. Ved at jeg hadde en induktiv tilnærming til forskningen tok jeg utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og situasjonen var dermed med på å gi retning for arbeidet.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i Bergs (1999) metodetilnærming i forhold til hans gjennomføring av kulturanalyse. Han viser til horisontale og vertikale dimensjoner. De horisontale dimensjonene er faste, mens de vertikale ikke er gitt på forhånd. Innholdet i dem bestemmes i stor grad av det konkrete intervjumaterialets innhold og karakter (Berg, 1999, s. 141). Jeg hadde i utgangspunktet ikke bestemt meg for hvilke horisontale kategorier jeg skulle bruke. I løpet av analyseprosessen fant jeg det imidlertid mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de allerede definerte hovedområdene for intervjuguiden og dens bakenforliggende teori. Jeg hadde med andre ord et deduktivt utgangspunkt til de horisontale dimensjonene. I følge Berg (1999) vokser de vertikale dimensjonene frem under analysen av data. I min analyse av data valgte jeg å fargekode alle de seks horisontale dimensjonene. Videre forsøkte jeg å kategorisere de ulike vertikale dimensjonene, i oppgaven kalt underkategorier. Det var en krevende prosess å kode eget materiale. Jeg leste først igjennom materialet flere ganger. Dalen (2004) viser til at man som forsker må løfte seg over de konkrete ordene og uttrykkene man finner i fortellingene til intervjusubjektene. Dette mener hun krever at jeg som forsker gjør meg godt kjent med eget datamateriale parallelt med at mine egne kreative og skapende tankeprosesser slipper til.

Postholm (2010) kaller koding og kategorisering for deskriptiv analyse. Den delen av prosessen som består av å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke de samme fenomener kalles kategorisering (Se vedlegg 7). Hun bruker «ser ut til» fordi disse kategoriene kan endres, noe jeg også opplevde i mitt analysearbeid (vedlegg 8). Når jeg gikk igjennom det transkriberte materialet, forsøkte jeg å se etter de horisontale dimensjonene på venstre side av arket og underkategoriene på høyre side av arket (Postholm, 2010, Postholm & Moen, 2009). Deretter samlet jeg alle dataene under hver sin dimensjon og innenfor underkategoriene.

Etter en omfattende analyseprosess, hvor jeg hadde vært igjennom flere alternative dimensjoner og underkategorier, og ulike måter å visualisere og strukturere analysen på (vedlegg 8), kom jeg frem til følgende modell:



Figur 1: Analysemodellen

De utvalgte illustrasjonene, og til slutt denne analysemodellen, gir et bilde på hvordan jeg forsto og tolket deltakernes opplevelser. Det ble vesentlig for meg å synliggjøre hvordan de ulike dimensjonene henger uløselig sammen. I tillegg var det viktig for meg å forbinde alle dimensjonene og deres underkategorier med ledelse og til slutt livslang læring i en lærende organisasjon.

Jeg ønsket å intervjuer to grupper ansatte, både fagarbeidere og spesialpedagoger. Dette var fordi jeg ønsket å fange opp eventuelle forskjeller og likheter i hvordan de som ulike faggrupper, med ulike arbeidsoppgaver og roller, opplevde samme utviklingsarbeid. I analysen av data fra intervjuene fant jeg imidlertid ikke vesentlige forskjeller i hvordan spesialpedagogene og fagarbeiderne svarer på spørsmålene og beskriver sine opplevelser. Det er kun noen spørsmål hvor betydningen av rolle er vesentlig for opplevelsen, for eksempel teamleders rolle, og når det kommer frem i datamaterialet at ulike grupper skiller seg ut i forhold til konkrete opplevelser eller svar, at jeg ser det. Jeg antar at dette kan komme av at alle har vært igjennom samme prosessen og at læring, og læring om læring, med utvikling som mål, skjer uavhengig av faglig bakgrunn og erfaring. Hvert individ har hatt en personlig utvikling og tar ny læring i bruk ut i fra sitt individuelle utgangspunkt. Jeg har derfor i liten grad fokusert på hva de ulike gruppene har svart.

3.2.8 Forskerrollen

I og med at jeg ønsker å forske på egen avdeling og min egen rolle som leder i dette prosjektet, har det vært viktig for meg å være bevisst min egen subjektivitet og min rolle i

denne konteksten. Ved at jeg har anvendt teorien som verktøy for å skape distanse har det hjulpet meg til å løfte blikket, skape distanse og gitt meg gode referanser for analysering og drøfting av funn. Dette har bidratt til at jeg har blitt mer bevisst på egne fordommer, synspunkter og antagelser. Jeg nevnte innledningsvis at jeg anså resultatene av utviklingsarbeidet som gode, og at dette prosjektet har vært et godt virkemiddel og grunnlag for å utvikle et arbeidsmiljø som gir gode forutsetninger for en lærende organisasjon. Postholm (2010) viser til at forskeren bør presentere og synliggjøre sin subjektive, individuelle teori. Samtidig har det vært viktig for meg å prøve å være i forskningen med et så åpent sinn som mulig. Som Postholm (2010, s. 87) sier: «Å legge til side sine subjektive, individuelle teorier er i praksis umulig, derfor bør en heller prøve å bli bevisst på egen subjektivitet».

Når jeg som leder skal forske på min egen lederpraksis, innebærer dette også at jeg har flere roller samtidig. Jeg skal lede avdelingen, prøve å utvikle lederskapet, og forske på og dermed dokumentere det som foregår. Jeg som forsker må samle inn et datamateriale, som samlet skal representere innholdet og opplevelsene fra utviklingsarbeidet i en tekst. I denne teksten tolkes og forstås opplevelsene til intervjusubjektene ved hjelp av teori. Teori er viktig i alle prosesser, både før og under utviklingsarbeidet, og som et refleksjonsverktøy i etterkant. Dette innebærer at det er en stadig interaksjon mellom teori og praksis, forskning og ledelse, eller mellom deduksjon og induksjon. Ved at mine antagelser blir bekreftet eller avkreftet, kan dette føre til at jeg som leder og forsker må endre kurs, eller fortsette praksisen ut fra de teorirammene som synes å være tjenlige i forhold til de ulike målene. Det kan også dukke opp forhold som jeg som leder eller forsker ikke hadde tenkt på på forhånd. Dette betyr at jeg som forsker må finne frem til andre teorier som kan belyse disse forholdene, eller utvikle ny teori. På den måten blir det også skapt en bru mellom teori og praksis, og teori kan utvikles eller skapes på grunnlag av denne praksisen. Dette betyr at forskning og ledelsespraksis foregår kontinuerlig. Det blir derfor vanskelig å trekke opp klare linjer mellom situasjoner hvor jeg er leder og situasjoner hvor jeg er forsker. På den måten vil det si at jeg har to hatter på samtidig. Forskerrollen trer nok tydeligst frem etter at de empiriske undersøkelsene fra utviklingsarbeidet er gjennomført, og jeg som forsker skal skrive en forskningstekst basert på intervjusubjektene opplevelser. Ved at jeg i FoU-arbeidet løfter meg opp på forskerplataet vil jeg få et overblikk over og dermed en avstand til utviklingsarbeidet som en helhet, og sammen med problemstillingen min og forskningsspørsmålene kan dette hjelpe meg å tre inn i forskerrollen. Selv om denne avstanden er tydeligst etter at datamaterialet er samlet inn, har jeg i hele prosessen pendlet mellom de ulike rollene, og slik opplevd både nærhet og distanse til utviklingsarbeidet.

3.2.9 Etiske betraktninger og kvalitet i FoU-arbeid

I forkant av min studie henvendte jeg meg til rektor med forespørsel om datainnsamling og gjennomføring av mitt forskningsprosjekt, med utgangspunkt i personalutviklingsprosjektet på avdeling «Enga» (Vedlegg 2). Rektor hadde ingen innvendinger til dette (Vedlegg 3). Alle informantene, både de som ble intervjuet og de som svarte på «brev» har skrevet under på og bitt informert om at dette er frivillig og at det er adgang til å trekke seg etter intervjuet (Vedlegg 4). Jeg refererte til forskningsetiske retningslinjer som er tilgjengelig på www.nsd.no. Intervjuer og «brev» følger de retningslinjer som Personvernombudet⁴ for forskning har fastsatt. Informantene ble opplyst om at det i oppgaven ville være aktuelt å sitere fra intervjuene, og brevene, og at alle opplysningene som kom frem var konfidensielle og ville bli anonymisert. Lydfiler og skriftlig materiale blir makulert når oppgaven er ferdig. Navn på skole er utelatt og både navnet på avdelingen og navnene til informantene er fiktive. Jeg håper på denne måten at jeg har klart å anonymisere mine data på en best mulig måte.

Gjennom oppgaven har det vært viktig for meg å synliggjøre de etiske betraktningene som jeg har gjort meg underveis. Som forsker har jeg forsøkt å bruke min dømmekraft i forhold til hvilke tema jeg har belyst og hvilke historier og sitater jeg har benyttet i teksten. Jeg har også hatt blikk for temaer og historier som av ulike etiske grunner ikke bør publiseres (Postholm & Moen, 2009). Det har vært krevende å reflektere over og vise hensyn, både i forhold til å sikre anonymiteten til informantene, men også å ha blikk for om andre ansatte implisitt vil kunne føle at de er omtalt i materialet. De ansatte har jobbet sammen lenge og kjenner hverandre godt. Utsagn, fortellinger og opplevelser vil antageligvis være gjenkjennbart for noen av de andre som jobber på avdelingen. Dette innebærer at jeg har vært nøye med hvordan jeg har presentert dataene. Jeg har forsøkt å være så presis som mulig og på den måten gjengitt materialet på en slik måte at ingen blir fremstilt i et «dårlig lys». De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2006) viser til at forskere må ta ansvar for å unngå at de det forskes på utsettes for alvorlige belastninger (s. 12). De viser også til at kvalitative undersøkelser ofte foregår i små og gjennomsluktige miljøer, og derfor blir vernet av tredjepart spesielt viktig (s. 16).

Når det gjelder kvalitet i kvalitative undersøkelser opererer Guba og Lincoln (1985, 1989, sitert i Johannessen et al., 2010) med begrepene, pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Når det gjelder pålitelighet kan forskeren styrke denne ved å

⁴ Retningslinjene finnes på nettsidene til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), www.nsd.no.

gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen (Johannessen et al. 2010). Det handler som Postholm (2010) sier, om å synliggjøre forskerhåndverket. Jeg har i oppgaven forsøkt å gjøre dette, både innledningsvis, i metodedelen og i analysen av data. Koding- og kategoriseringsprosessen og utvikling av analysemodellen er blant annet lagt ved som vedlegg. Der forsøker jeg å synliggjøre min analyseprosess gjennom ulike visuelle modeller. Troverdighet vises gjennom i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Troverdigheten kan også styrkes ved at resultatene blir formidlet til informantene for å få bekreftet at resultatene stemmer (Johannessen et al., 2010). Ved at intervjusubjektene gjennom «member checking», får lese igjennom datamaterialet, beskrivelser eller tolkninger, kan de uttale seg om eventuelle faktafeil og kommentere eller utfordre tolkninger. Dette kan øke troverdigheten og kvaliteten på studien (Postholm, 2010). I mitt forskningsarbeid har jeg ikke gjennomført en fullstendig member checking, noe jeg ser at kunne ha styrket troverdigheten på de fremkomne dataene og mine tolkninger. Jeg har imidlertid vært åpen for å la intervjusubjektene lese de transkriberte dataene, noe et av intervjusubjektene valgte å gjøre. Overførbarhet handler om overføring av kunnskap. Overførbarheten viser til hvor vidt det lykkes forskeren å etablere beskrivelser, begreper og fortolkninger som er nyttige for andre, på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2010). Ved at leseren kjenner igjen sin egen situasjon i beskrivelser og funn kan det oppleves som nyttig. Leseren av teksten kan bruke den som et tankeredskap for å utvikle egen praksis. Dette kalles naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Bekreftbarheten skal sikre at funnene i forskningen er et resultat av denne og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Dette kan gjøres ved at forskeren beskriver alle beslutningene i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse. Bekreftelsen kan styrkes ytterligere ved å sjekke ut om forskningen støttes av annen litteratur, og eventuelt om fortolkningen støttes av informantene (Johannessen et al., 2010).

3.3 Oppsummering

Formålet med dette kapittelet har vært å beskrive mine metodiske valg og å synliggjøre forskerhåndverket gjennom en beskrivelse av datainnsamlingen, analyseprosessen, forskerrollen, de etiske betraktninger og prosedyrer for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning og fenomenologiske studier. Videre vil jeg beskrive mine empiriske funn med analyser og tolkninger.

4 Funn: analyse og tolkning

4.1 Innledning

Formålet med kapittelet er å belyse problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Dette vil jeg gjøre ved å analysere datamaterialet og forsøke å tolke og drøfte dette opp mot relevant teori, både fra kapittel 2, men også i forhold til teori som har vokst frem av analysen.

Det er seks dimensjoner med tilhørende underkategorier som vil bli belyst. Systemisk tenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og autonomt støttende miljø. Dimensjonene blir videre presentert i egne kapitler. I kapitlene presenterer jeg først overordnet teori og deretter presenterer jeg empiri og analyse og tolkninger under hver av underkategoriene. I analysen har jeg som nevnt tidligere gitt intervjusubjektene fiktive navn. Lene, Mari og Bente er spesialpedagoger og Tone, Nora og Elise er fagarbeidere.

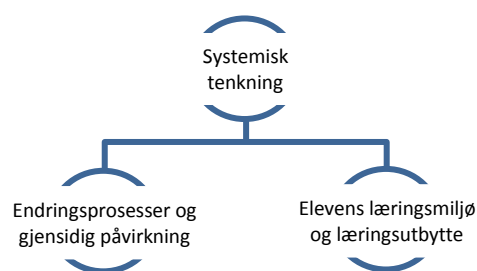
4.2 Systemisk tenkning

Teori

I dimensjonen «systemisk tenkning» handler det om organisasjonens muligheter til å forstå den dypeste siden ved den lærende organisasjon. Senge (1999, s.18) uttaler følgende:

«I hjertet av en lærende organisasjon finner vi en mental forandring – fra å se oss selv som adskilt fra verden til å se oss selv som knyttet til verden, fra å se problemer som forårsaket av noen andre eller av noe annet til å se hvordan våre egne handlinger er med på å skape de problemene som vi opplever. En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den».

Når det gjelder denne dimensjonen vil jeg belyse intervjusubjektene opplevelser i forhold til endringsprosesser og gjensidig påvirkning, samt deres opplevelse av sammenhengen mellom personalutvikling og elevenes læringsmiljø og læringsutbytte.



Figur 2: Systemisk tenkning og dens underkategorier

Systemtenkning er en ny måte å oppfatte seg selv og verden på (Senge, 1999). Vi har lett for å se rette linjer, mens virkeligheten består av sirkler. Endring i tenkemåte er det viktigste innen disiplinen systemtenkning. Det vil si å se relasjoner og gjensidig påvirkning, fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, samt å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder. Feedback som begrep innenfor denne disiplinen, betyr gjensidig påvirkningsstrøm. Ikke noe blir påvirket kun i en retning, alle påvirkninger er både årsak og virkning. «Hvis vi vil se systemomfattende relasjoner, trenger vi et språk som omfatter relasjoner, et språk som er dannet av sirkler» (Senge, 1999, s. 81). Ut i fra et systemperspektiv er den menneskelige aktøren ikke en som står utenfor, men en del av feedback-prosessen. Ved at vi blir i stand til å se hvordan vi både blir påvirket av og påvirker vår virkelighet, vil dette utgjøre en dyptgående endring i vår forståelse. Når vi mestrer denne type tenkning, slutter vi å mene at det må finnes en person eller ting som er ansvarlig. Alle deler ansvar for problemer som skapes av et system (Senge, 1999).

4.2.1 Endringsprosesser og gjensidig påvirkning

Empiri

Endringsarbeid og prosessorientert jobbing er et tema som kommer frem i intervjuene som vesentlig for arbeidet på avdelingen. Alle intervjusubjektene viser til at de er positive til endring og at dette er en naturlig del av hverdagen. De ønsker å være i utvikling og endring. Når det gjelder prosjektets påvirkning av egen endringskompetanse, viser de til at prosjektet har hatt en positiv påvirkning i forhold til dette, men at det også må sees i sammenheng med andre prosesser og utviklingsarenaer i livet. Tone sier:

Jeg vil stadig utvikle meg, Jeg har vært på samme arbeidsplass og blir aldri utlært. Det er stadig noe nytt og det med å utvikle seg videre betyr mye for meg. Jeg føler at dette prosjektet har vært med på det. Ved å se fremover hele tiden og se nye muligheter. Jeg tror prosjektet har ført til at endringsprosesser går lettere.

I prosjektet har vi jobbet mye med ulike metaforer og symboler. Nora viser til at Heraklits metafor har vært til stor nytte for henne:

Vi er jo i endring hele tiden. Det er som hun (leder for prosjektet) sier; «Vi stiger aldri ned i den samme elva flere ganger,» og den har jeg dratt med meg så mye. Det har blitt viktig for meg, absolutt, for vi er jo hele tiden i endring og utvikling.

Når det gjelder gjensidig påvirkning, er «økt bevissthet» et begrep som gjentar seg ofte. De ansatte har en opplevelse av at prosjektet har ført til økt bevissthet både i forhold til seg selv og miljøet rundt seg. Både når det gjelder påvirkning og ansvar i relasjoner og prosesser.

Lene uttrykker det slik:

Når folk uttrykker ting og sier ting; hva er det egentlig de mener med det, hva er den underliggende grunnen til at de sier det de sier? Jeg har blitt mer og mer klar over at det er veldig mange prosesser som går hos hver enkelt, og jeg har blitt veldig opptatt av det. Jeg tror vi har blitt klar over vårt eget ansvar i tingene. Som for eksempel arbeidsmiljøet. Jeg tenker at er man ti stykker på en arbeidsplass, så har man 10% av ansvaret for at det skal være et bra arbeidsmiljø. Jeg tenker at ansvaret har blitt tydeligere.

Når det gjelder ansvarsforhold og spesielt definering av oppgaver som ligger til de ulike rollene, er spesielt spesialpedagogene opptatt av dette. De er teamledere og jobbing med en bevisstgjøring i forhold til ansvar og oppgaver har ryddet opp i deres hverdag og gitt klarere linjer for samarbeid. Jeg oppfatter det også slik at de mener at alle har en viktig rolle å fylle uansett fagbakgrunn og stilling. Alle er like viktige, men ansvarsområdene er forskjellige.

Bente forteller om sin erfaring når det gjelder dette:

Jeg tror jeg har blitt flinkere til å se enda flere perspektiver på ting og kanskje også det å sette meg inn i andre sine roller. Jeg har blitt mer bevisst på det også. Blitt flinkere til det. Tidligere var det nok mye sånn at vi skulle være så like og det at man på en måte ser at vi er ikke så like, vi er forskjellige personligheter, men vi har også forskjellige roller på jobben, det synes jeg det har vært godt og fått ryddet opp i.

Lene viser til at trygghet i forhold til hverandre også fører til at ting som ikke oppleves som bra kommer frem og opp i dagen. Det oppleves som både en styrke, men også at ytringer kan bli mindre filtrert:

Folk er veldig bevisste på at de har en rolle og at de har et ansvar på jobben sin. De kjenner hverandre bedre. Det er på godt og vondt på en måte, det kan jo komme opp litt sånn ugreie også. De føler seg sikkert veldig trygge på hverandre i forhold til hva de er misfornøyd med. Jeg tror alle er veldig klar over at de har sin del av ansvaret for å få det til. De våger mer, er tryggere og tørr å stå mer frem, vil jeg si.

Som en del av helheten når det gjelder å finne gode strukturer og rom for godt samarbeid, som åpner for endringsprosesser og gjensidig påvirkning, kommer det frem i intervjuene at avdelingens overordnede systemer er viktige i hverdagen. Lene er opptatt av dette:

Det er en av de virkelig bra tingene, at ting er veldig organisert, systematisk og ordentlig som basis. Da får hver og en på en måte sin oppgave. Hvis alle flyr rundt og styrer, blir det ikke noe ålreit. Bøkene våre, lappene om dagens endring, at alle ting er «linet opp» (satt i system), det hjelper oss i hverdagen.

Det at strukturene gir rom for meningsytringer og påvirkning er viktig. Det å få delta i prosesser og påvirke avgjørelser, komme med forslag og bli hørt er nødvendig for å oppleve trygghet og utvikling. Dette kommer frem i det Tone forteller:

Vi er avhengige av systemene våre. Det er godt og trygt for oss voksne. Det blir ikke frustrasjon ut av ting, alle her vet og kjenner til de faste systemene. Det er muligheter på teammøtene, morgenmøter og de andre avdelingsmøtene for å komme med ting og luften. Det er rom for å kunne snakke om ting, for dagen ellers er jo hektisk. Da har vi muligheten til å snakke sammen der. Vi er avhengige av å få snakket sammen.

Når det gjelder ledelse er det viktig å få delta i prosesser, at lederen er interessert i å lytte til de ansatte og ta de ansatte med i prosesser. Det skaper en forståelse for hvorfor endringer gjøres, og motivasjonen for endring styrkes ved at de får lov til å mene noe om det. Elise sier:

Skal det skje endringer for mitt vedkommende, så blir jeg hele tiden spurt, det blir ikke bestemt over hodet på meg. Som et eksempel kan jeg nevne det å gå over til et annet team. Istedenfor bare å sette meg opp på et team, og fått beskjed før jeg skulle gå i ferie, kalte du meg inn og spurte meg, klart hadde jeg måtte, så hadde det vært greit, men det er det å ta med oss på råd, høre våre meninger og spørre oss istedenfor å gjøre det over hodet på oss.

En annen ting som kommer frem er min deltagelse, som leder, i helheten på avdelingen. De opplever det som viktig at lederen er til stede, deltar i undervisning og er interessert i det som skjer. Nora foreller om sin oppfattelse av meg som leder:

Du er med og har en finger med i spillet, jeg lurer på hvor mange bein du har å gå på noen ganger. Du er både her og der og du har innsyn i alt som er. Jeg synes det er helt supert. Det kunne ikke ha vært bedre, absolutt ikke. Vi snakker jo stadig om det også vi arbeidstagerne, det er stadig i fokus her, Mette ordner og styrer.

Tilliten til meg som leder i forhold til å starte endringsprosesser eller oppfatte og ta på alvor at det er behov for endring er også fremtredende. De viser stor tro på at prosesser blir satt i gang på bakgrunn av nøye vurderinger og i samarbeid med de ansatte. Mari sier det sånn:

Jeg tåler endringsprosesser så lenge det er festet i grunnmuren vi bygger på, så tenker jeg det er det som gjør det spennende å jobbe her. Om toleransen har økt, det kan hende, i alle fall har bevisstheten rundt betydningen av å være med i endringsprosesser økt. Jeg vet at det trengs, og jeg vet at når det skjer endringer, så er det fordi du som leder i stor grad har vært med og sett at utvikling har vært nødvendig.

Analyse og tolkning

I systemisk tenkning er det vesentlig å se seg selv som en del av helheten og bli bevisst på hvordan egne handlinger påvirker prosesser (Senge, 1999). På grunnlag av datamaterialet forstår jeg det slik at ansatte har fått en økt bevissthet i forhold til denne gjensidige påvirkningen. De ser seg selv som aktive deltagere på arbeidsplassen. «Empowerment» handler om opplevelsen av å ha makt over egen situasjon og ha mulighet til å virkeliggjøre det man tror på. Ved at organisasjonen har et lærende perspektiv på skoleutvikling, der lærerne tar tak i komplekse problemer for å kunne løse dem på en bedre måte, har det vist seg å bidra til lærernes opplevelse av å ha makt over egen arbeidssituasjon. Hvis læreren derimot har en opplevelse av at årsakene til problemene ligger utenfor eget påvirkningsområde, oppleves maktesløshet. Dette igjen bidrar til at man henviser til og overlater styringen til andre. Ved at man flytter problemet over til eget innflytelsesområde innebærer det at de ansatte tilskriver seg makt og mulighet for å gjøre noe med problemer, noe som igjen muliggjør et innenfra-perspektiv på læring, styring og ledelse (Scherp & Scherp, 2007).

Intervjuene viser at de tar et felles ansvar for helheten. «Økt bevissthet» står sentralt i flere av svarene. Både betydningen av endring, ansvarsfordeling, opplevelsen av seg selv som myndiggjorte medarbeidere og systemnivåets muligheter er områder som kommer tydelig frem. Grønhaug (2000) viser til at det er det koordinerte samspillet mellom organisasjonens medarbeidere som gir resultater. Dette er igjen påvirket av organisasjonens oppgaver, regler og prosedyrer, struktur og teknologi. I forhold til endring skiller han på fornyelse og innovasjon. Med fornyelse mener han et systematisk forsøk på å ta i bruk eksisterende løsninger, mens via innovasjon skaper organisasjonen selv noe nytt. I interaksjonen og samspillet for fornyelse og innovasjonsarbeid vil manglende forståelse lett føre til trenering og manglende engasjement. For å fremme fornyelse og innovasjon, er det viktig med et klima i organisasjonen som bygger på aksept, trygghet og tillit, med muligheter for å oppdage og prøve ut nye veier (Grønhaug, 2000).

Måten de setter ord på egne opplevelser på tolker jeg slik at også systemisk tenkning som språk har fått grobunn på avdelingen. De er klar over gjensidigheten i årsaker og virkning og kan sette ord på det. Egenskaper utvikles i de relasjonene man inngår i (Møller, 2006).

Spurkeland (2011) viser til at relasjonskompetanse som skoleutvikling krever at organisasjonen satser på arbeidsmiljø, utvikling, ledelse, læring og samhandling mellom alle aktørene i skolen. Han viser til Drugli og Nordahl (2010) som mener at det i skolen er lite fokus på lærernes relasjonskompetanse, og at det er sjelden det iverksettes tiltak som har til hensikt å forbedre denne. «Hovedhensikten med å gjøre relasjonskompetanse til hele skolens tema er å erkjenne betydningen av kvalitative sider ved skolesamfunnets indre liv som vil påvirke resultatet for personalet og elevene» (Spurkeland, 2011, s. 216). For å virke i samspillet, har alle ledd i organisasjonen behov for smøring og kontakt. Helheten og relasjonskvalitetene mellom delene er viktige elementer i organisasjonens samlede helsetilstand.

Når det gjelder informantenes opplevelse av min rolle som leder i endringsprosesser, mener alle at prosessorientert og tydelig ledelse er vesentlig for dem i sitt arbeid. Opplevelse av å bli tatt på alvor, ved at jeg som leder viser interesse for alle ledd i organisasjonen, er tilstede og tilgjengelig i hverdagen, deltar aktivt i ulike prosesser og tar de ansatte aktivt med i prosessene, er ting de trekker frem. Baard et al. (2004) viste i sin forskning at ledelsens evner til å forstå underordnedes perspektiver og deretter kunne gi valg, reflektere følelser, gi begrunnelser for ønsket atferd, samt å oppmuntre til selvregulering er vesentlig for å kunne legge til rette for ønsket arbeidsresultat og ansattes velvære. Ut i fra deres forskning ser jeg sammenhengen med at lederen bør kjenne sitt felt, sine kollegaer og være ekte i sin gjerning for å kunne legge til rette for utvikling på dette nivået. Møller (2007) viser til at skoleledere må vise egenskaper som medarbeiderne kan identifisere seg med og lære av. Dette understøttes av Sherp og Sherp (2007) som uttaler at lederens autentisitet er avhengig av hvorvidt skolelederens meninger, beslutninger og atferd oppleves som et sammenhengende mønster, som kan beskrives ved hjelp av en meningsbærende helhetsidé. Ved at medarbeiderne selv, ut i fra egne forestillinger om hvordan man best mulig kan bidra til elevenes læring og utvikling, er med og utvikler helheten, bidrar alle til en dypere forståelse av innholdet i skolens pedagogiske virksomhet.

HR-rammen på sin side fremhever at lederen gjennom medvirkning og inkludering må støtte opp om og myndiggjøre sine medarbeidere (Bolman & Deal, 2009). Lederens evne til å involvere seg i utviklingen av medarbeiderne vil delvis være avhengig av lederens kunnskap om skole og hva som skal til for å utvikle undervisningspraksis og forbedre læringsresultatene. Lederens emosjonelle intelligens, evne til empati og innlevelse i andres opplevelser, er vesentlig. «Personalutvikling innebærer i praksis å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for å gi støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen»

(Møller, 2006. s. 35). For å støtte opp under denne type skoleutvikling blir det viktig å skape en god samarbeidskultur og gode læringsmiljø for lærerne. I en lærende skole arbeider man med å utvikle sin egen læringsevne. Der hvor skolelederne deltar i den pedagogiske diskusjonen og utfordrer tradisjonelle forestillinger, skjer det større forandringer enn på skoler hvor lederne ikke skaper de utfordrende møtene. Gjennom økt forståelse og meningsskapende læreprosesser dannes kunnskapsutvikling. Skolelederens fremste oppgave er å bidra til dybdeforståelse av oppdraget, samt å lede felles læring i forhold til hvordan man kan bidra til barns læring og utvikling (Scherp & Scherp, 2007, s. 44). Dette leder oss over i neste kategori som omhandler den helhetlige tenkningen i forhold til personalutvikling og målet, som er å legge til rette for best mulig utviklingsmuligheter for elevene.

4.2.2 Elevenes læringsmiljø og læringsutbytte

Empiri

I og med at systemtenkning er en disiplin for å kunne se endringsmønstre og oppfatte helheter, blir det viktig at de ansatte forstår hvordan strukturelle forandringer kan føre til varige forbedringer i sitt arbeid med elevene. Sammenhengen med elevenes læringsutbytte og den helhetlige tankegangen som ligger bak personalutviklingsprosjektet, beskriver informantene som vesentlig. Det at de opplever at det er en rød tråd i det som skjer, mener de gjør at læring og utvikling hos de voksne skjer til det beste for elevene. Lene er opptatt av personalutvikling og voksenrollen:

Det tror jeg har veldig sammenheng, både det å forstå at det er den voksne alt står og faller på. Det å forstå sin egen rolle som samspillspartner. Det er det som er viktigst.

Det at den voksne jobber med seg selv i en læringsprosess kommer også til uttrykk i forhold til den jobben de utfører med elevene. Mari beskriver en økt bevissthet i forhold til dette:

Jeg tenker at i en jobb som den vi har her på avdelingen, så er det vel det som er håpet i forhold til å få gjort en god jobb med ungene. Det er at jeg må ha en bevissthet rundt hvem jeg er og hva jeg uttrykker og jeg må kunne bruke et utenifra- perspektiv på meg selv, og korrigere meg, og i alle fall reflektere rundt hva jeg gjør i praksis. Noen ganger har jeg en god magefølelse, noen ganger har jeg det ikke. Det at jeg kan ta det perspektivet og løfte blikket, det kjenner jeg at jeg etter hvert har utviklet en ganske høy bevissthet rundt. Jeg vet noe om mine sårbarheter og hva jeg skal være oppmerksom på, som ikke skal påvirke i for stor grad den samhandlingen jeg har med ungene og de voksne, men i første rekke så er det blikket på ungene.

På bakgrunn av intervjuene oppfatter jeg at dette prosjektet har gjort noe med dype strukturer hos de ansatte. De viser til at deltagelse i prosjektet har gjort noe med dem personlig, som mennesker. Nora forteller at prosjektet betyr noe for hennes hverdag med elevene:

Dette er noe du drar med deg hele veien, i alle ledd og det har vært veldig viktig for min del. Særlig med de ungene som vi jobber sammen med, som er så vare på stemninger og kroppsspråk. Jeg tenker at alt må ligge til rette for et godt læringsmiljø, og da er det jo viktig at vi på jobben her er godt rustet for det og er bevisste på oss selv og hva vi står for. Det er jo hele tiden oss i forhold til eleven. Det har jo blitt et bedre tilbud, selvfølgelig, til ungene, for det gjør jo noe med oss som mennesker.

Det at prosjektet også har satt eleven i fokus, ved at de voksne har gått i seg selv og reflektert over egen praksis, er noe som oppleves som viktig for egen læring. Tone snakker om dette:

Når jeg sitter på personalutviklingsmøtene sitter jeg og tenker på at jeg skal bli enda bedre på det å være til stede for ungen hele tiden. Jeg får gått i meg selv og tenkt på hva jeg vil bli bedre på. «Nå må jeg jeg gi mer der.» Det kan jo skli ut litt gjennom dagene og året. Når vi stadig tar det opp, også på avdelingsmøter og personalmøter, hvordan vi jobber med ungen. Det å se ungen og ha ungen i fokus hele tiden.

I datamaterialet kommer det frem at de ansatte gjennom konkrete oppgaver og øvelser har fått en økt bevissthet rundt egen rolle og den gjensidige påvirkningen vi har på hverandre, både voksne og elever, og hvilken effekt det igjen har på omgivelsene. Mari har noen eksempler:

Jeg tenker at i voksenmiljøet, som har en bevissthet rundt hvor viktig dette er, får alle til å skjerpe seg. Vi må skjerpe skravling og vi må alltid ha fokus på; hvilke unger er i rommet nå, er det noen unger i rommet nå, hva kan vi snakke om når ungene er i rommet og hva skal vi ikke snakke om når ungene er i rommet? På hvilken måte møter jeg de andre voksne og hvilke rollemodell er jeg for ungene i møte med de andre voksne? Hvilke ord bruker jeg, hvilke hilseritualer, hvilke mimikk, kroppsholdning? Alt det jeg uttrykker er kjempeviktig for disse ungene, og det er med på å fylle det miljøet som gir at dem husker det til dagen etter, at hit er det godt å komme.

Lene er også opptatt av kommunikasjonen som skjer mellom de voksne i læringsmiljøet. Hun har gjort seg noen tanker om hvordan fokuset på ivaretagelsen av voksenmiljøet kan få konsekvenser for konsentrasjonen mot eleven:

Kanskje vi har litt å gå på i forhold til å rette oss mot eleven. Vi er så opptatt av at vi vil ha en hyggelig kommunikasjon med de voksne, og det kan bli litt mye noen ganger, i hvert fall så føler jeg det litt sånn for meg selv. Det å være til stede i situasjonen og være til stede for eleven, der føler jeg at vi fortsatt har en utfordring. Jeg tror alle er veldig klar over det, men vi har fortsatt enda mer å gå på.

Analyse og tolkning

Intervjusubjektene er opptatt av hva de formidler som samspillspartner og rollemodell. Mari forteller blant annet om hennes økte bevissthet i forhold til å løfte blikket og reflektere over egen praksis. I spørsmålet om de verdibaserte aspektene ved læring og undervisning snakker Fullan (2009) om moralske formål – “Moral Purpose.” Moralske formål består av vedvarende forpliktelse til å heve listen og lukke gapet for alle elever, uavhengig av bakgrunn. Fullan, Hill og Crévola (2009) viser til tre kritiske komponenter som må være kjernen i et hvert banebrytende system; *personalization*, *precision* og *professional learning*. Limet som binder disse tre komponentene sammen er det moralske formålet. For å nå målet om en likeverdig opplæring for alle elever må disse tre P’ene være synergisk sammenkoblede. *Personalization* er utdanning som "setter eleven i sentrum" og gir en utdanning som er tilpasset hver enkelts læring og motivasjon til enhver tid. Oppdraget til skolesystemet er å gjøre individualisering til en realitet. Hvis det skal lykkes, må det være universelt – for alle. *Precision* er i tjeneste for individuell tilpasning, fordi det betyr å være unikt nøyaktig og presis i forhold til læringsbehovet for enkeltelever. Personalisering krever presisjon, og presisjon krever kontinuerlig læring. *Professional learning* betyr fokusert, kontinuerlig læring for hver enkelt lærer. Man kan ikke ha individualisering og presisjon uten daglig læring, både individuelt og kollektivt for lærerne. Samarbeidet må rettes mot undervisningen.

Læringsplakaten fremhever betydningen av læring som lagarbeid og trekker frem samordning av innsatsen og samspillet mellom kolleger som avgjørende for hva slags resultater som nås (Kunnskapsdepartementet, 2006). Pedagogisk ledelse defineres av Møller (2007) som det fokuset en skoleleder skal ha på skolens sentrale mandat, nemlig læringsutbyttet for barn og unge. Det vil da omfatte de aktivitetene som ledere, lærere og elever tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Pedagogisk ledelse kan utøves både for å fremme en kultur for utvikling og for å opprettholde en fasitkultur (Møller, 2007, s. 169). I en lærende skole arbeider man med å utvikle sin egen læringsevne. For å støtte opp under denne type skoleutvikling blir det viktig å skape en god samarbeidskultur og gode læringsmiljø for lærerne. Ut i fra hva informantene forteller og hvordan de utdyper svarene sine ser jeg at prosjektet har dannet en økt bevissthet i forhold til hva som er det moralske formålet og at målet er å øke læringsutbyttet til eleven.

Lene viste til at «*det er den voksne det står og faller på*». Hun fortalte også at det kan være utfordringer i forhold til både å skulle være rettet mot voksenrelasjonen og samtidig klare å rette seg mot eleven. Datamaterialet viser at alle, på ulike måter, trekker frem refleksjon over egen praksis og den gjensidige relasjonelle påvirkningen som skjer, både

voksne sammen og i elev-voksenrelasjonen. Spurkeland (2011) viser til at utgangspunktet for å ta imot læring fra andre mennesker er at det må komme fra noen som vil deg vel. Elevene er ikke klare for å lære før relasjonen har fått en viss trygghet og tillit. Læresituasjonen er preget av emosjonell aksept partene imellom. Når det gjelder tilpasset opplæring, er det mer gyldig enn noen gang at relasjonen mellom eleven og læreren kommer før faget. Når det gjelder kommunikasjonen fra læreren taler stemmekvalitet, kroppssignaler, varme og interesse for eleven mye høyere enn det verbale uttrykket. «Synsinntrykkene og intuisjon danner mentale bilder. Følelser og tanker skapes hos observerende mennesker. Alle leter etter et menneske de har lyst til å være sammen med – og lære noe av» (Spurkeland, 2011, s. 236). Grunnsynet til læreren i møtet med elevenes ulike personligheter vil merkes og registreres som tillitsvekkende eller det motsatte. Gjennom en positiv relasjon vil eleven kunne få tro på egen mestring og unngå fallgraven «lært hjelpeløshet.» Lært hjelpeløshet er et resultat av gjentatte nederlagsfølelser som ikke er bearbeidet på en konstruktiv måte. Det viktigste bidraget til læring er gjennom å åpne nye rom i unge sinn. Det vil få barn og unge til å oppdage og mestre nye kunnskapsfelt, og få dem til å føle glede ved å erobre nye områder (Spurkeland, 2011). Nora var opptatt av nettopp dette når hun viste til at læringsmiljøet blir spesielt viktig i forhold til de elevene vi jobber sammen med, som er så vare på stemninger og kroppsspråk. Opplæringslovens § 9a (Kunnskapsdepartementet, 1998) viser også til at det er en viktig oppgave for skolen å sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet til elevene fremmer helse, trivsel og læring.

Intervjusede utvalgte forteller at den røde tråden og den helhetlige tankegangen på avdelingen er vesentlig for utvikling, både hos de voksne og elevene. Sett i forhold til ledelse viser Møller (2006) til at det med et verdimeslig fundament blir viktig å skape enighet om strategivalg på en legitim måte. Tillit og legitimitet som leder er i følge Møller (2006) noe som stadig må reforhandles i møtene med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever. Viktige funksjoner i pedagogisk ledelse er i følge Fuglestad (2006, s. 180) å utvikle en pedagogisk visjon, en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit, samarbeid og med vekt på gode faglige prestasjoner. Videre viser han til at det er viktig å gi støtte til lærernes profesjonelle utvikling, både individuelt og kollektivt. Møller (2004) påpeker også at kollektiv refleksjon over egen praksis blir et viktig stikkord for å lede læringsarbeidet på en målrettet og bevisst måte. Skolelederens fremste oppgave er å bidra til dybdeforståelse av oppdraget, samt å lede felles læring i forhold til hvordan man kan bidra til skolens samfunnsmandat, nemlig barns læring og utvikling (Scherp & Scherp, 2007, s. 44). Det stiller krav til en ledelse

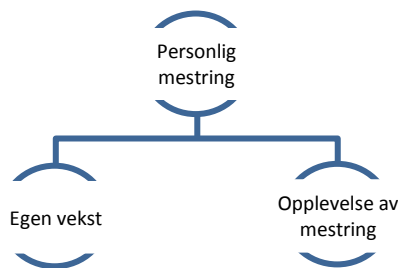
som både må forstå læreryrkets egenart og kunne bidra til inspirasjon og kompetent samordning (Møller, 2007).

4.3 Personlig mestring

Teori

Mennesker med en høy grad av personlig mestring har flere grunnleggende egenskaper felles. De føler at det er en spesiell hensikt bak deres visjoner og mål. De har lært å akseptere forandringskrefter, fremfor å motarbeide dem. De er søkende, ivrige etter hele tiden å forstå virkeligheten på en riktig måte. De føler seg knyttet til andre, men ofrer ikke noe av sin egenart, det som gjør dem unike. «De føler at de er ledd i en større, kreativ prosess som de kan påvirke, men ikke kontrollere på egen hånd» (Senge, 1999, s. 148). Følelsen av tilhørighet og medfølelse er karakteristisk for mennesker med høy grad av personlig mestring. Dette gir dem en dypere visjon. De menneskene som forplikter seg til en visjon som går utover deres egeninteresse, vil oppdage at de har fått ny energi (Senge, 1999).

I dimensjonen «personlig mestring» har to kategorier vokst frem i analysen av datamaterialet. Det er intervjusubjektene opplevelse av sammenhengen mellom personalutvikling og egen vekst, samt deres opplevelse av mestring.



Figur 3: Personlig mestring og dens underkategorier

4.3.1 Egen vekst

Empiri

I intervjuene kommer det frem at alle intervjusubjektene har, på ulike områder, opplevd at de har hatt en personlig vekst. Flere kobler også egen utvikling og læring opp mot nytteverdien i ulike kontekster på jobben. Både Nora og Tone forteller om hva dette har gjort med dem personlig i forhold til å mestre jobben og bli styrket i sitt arbeid:

Nora: For min egen del så har jeg lært mye om meg selv. Tørre å åpne opp mer, tørre å kjenne litt mer på følelsene og hva jeg egentlig opplever med ting. Hvor er jeg hen, hva er greit for meg og hva er ikke greit for meg..... Dette er også ting jeg bruker og

tenker mer bevisst over personlig eller privat også, det er noe som skjer med oss personlig også. Jeg tenker på når vi setter på den musikken⁵ og med en god og behagelig stemme som forteller noe, hva bare det gjør med å sette i gang ting – en prosess i seg selv. Det er helt utrolig. Det er sånt jeg ikke har tenkt på tidligere, hva det egentlig kan gjøre med en. Kjempeflott!

Tone: Det har gjort hele meg bedre, både i forhold til meg selv og jobben. Du skal finne ting i deg selv som igjen kan styrke avdelingen. På oppgaver som jeg har gått veldig i meg selv, så har jeg funnet ut ting. Jeg strevde mye med tankene mine en periode og etter en kveld på personalutvikling ble det sånn at jeg klarte å kvitte meg med litt, så jeg ble mye lettere inne i meg. Det har vært mange oppgaver som jeg har gått mye inn i meg selv. Da kan jeg få ut det jeg har gått med en stund. Det har vært godt personlig også.

Opplevelsen av økt refleksjonsevne er noe som gjentar seg i datamaterialet. De forteller om en økt bevissthet i forhold til å kunne ta inn flere perspektiv. Flere forteller også om en ny bevissthet i forhold til å kunne se sammenhenger i forhold til egen læringshistorie, tidligere erfaringer og opplevelser, og hvordan de har dannet egne yrkesidentiteter. Lene forteller:

Jeg har lært, hvordan skal jeg uttrykke det, å reflektere over egen praksis, for å si det sånn og hvordan alt man har med seg gjør at man utfører tingene som man gjør. At man utfører tingene fordi man er den man er. Jeg tenker sin egen historie, hvordan man har blitt den man har blitt, både privat og i jobben sin, og man tar med seg veldig mye av det inn i jobben sin og det har jeg kanskje ikke tenkt så mye på før.

Flere av intervjusubjektene forteller om oppgaver i prosjektet som har gitt dem en kroppslig erfaring. Det at de i prosjektet har jobbet med kreative uttrykk har gitt dem en mulighet til å bruke flere sanser, uttrykke seg på ulike måter og erfare gjennom kropp. Det å kunne kjenne litt mer etter hva ulike erfaringer og situasjoner gjør med dem der og da. Mari er opptatt av at all erkjennelse skjer gjennom kropp:

Jeg tenker at fokus på at all erkjennelse skjer gjennom kropp, det at jeg har fått en økt bevissthet om at « jeg rommer hele meg», og at alle mine erfaringer fra tidligere sitter i kroppen, og ved at jeg lytter mer til kroppen, tar signalene fra kroppen i øyeblikket gjør at jeg kan reagere mer ærlig ut i fra meg selv og mer riktig i forhold til de jeg har rundt meg. For å ta innholdet først da - jeg blir meg gjennom andre, erkjennelse skjer gjennom kropp, det er for meg riktig og dette prosjektet har hjulpet meg til å fastholde det i jobb. Jeg kjenner at jeg registrerer hva som skjer i kroppen min i vanskelige samarbeidsforhold med foreldre og at jeg kan reflektere rundt dette og på den måten forstå litt mer av de reaksjonene de har og hva som er en god måte å møte det på.

⁵ Det vil si en introduksjon til et tema med instruksjon eller ved å bli ledet inn i et tema ved at en leser en tekst eller forteller, mens det samtidig spilles klassisk musikk. Videre gis det tid til egenrefleksjon mens musikken spilles og øvelsen avsluttes som regel med en oppgave i en eller annen uttrykksform, for eksempel ved å skrive ned eller visualisere egne tanker, for så å dele dette med en eller flere i gruppa.

I datamaterialet kommer det til uttrykk at de setter seg andre mål for egen utvikling og igjen er det bevisstheten rundt egen vekst og læring som kommer frem, noe blant andre Bente forteller om:

Jeg setter meg mer bevisste mål og jobber mer målrettet mot de målene jeg setter meg og tenker mer igjennom at det var det jeg hadde bestemt meg for at jeg skulle gjøre og nå har jeg gjort det, eller noe sånt. Det handler egentlig mest om bevisstgjøring. Både i forhold til små og store mål, det kan være bitte små mål også.

Utvikling av egen fagkompetanse er spesialpedagogene opptatt av. De ønsker å utvikle seg mer innenfor metode og fagområder, og ønsker seg mer tid til dette, både individuelt og felles på avdelingen. Mari er klar over at hun selv har et stort ansvar i forhold til dette, men forteller om hektiske dager med mange oppgaver:

Når det gjelder egen kompetanse, så er det vel kanskje det området som jeg selv alltid føler at jeg henger litt etter. Som teamleder så er det så mange andre oppgaver som jeg må skjønne at det å bruke tid på faglig utvikling, det blir det minst tid til. Du er god på å minne meg på det, jeg er veldig klar over viktigheten av det. Det er gjennom praksis at jeg oppdager hva jeg må bli bedre på. Du er god på å ansvarliggjøre meg i forhold til at det er mitt ansvar å henge med i svingene og følge med på det som skjer, så den pushinga er viktig for meg.

Intervjusubjektene er alle opptatt av at prosjektet er en prosess og at utvikling skjer som et ledd av deltagelse på flere ulike arenaer og kontekster. Elise forteller at deltagelse i dette prosjektet har vært en utfordring i og med at hun ikke forsto hensikten med å bruke tid på det. Hun forteller om en omvendingsprosess hvor hun måtte erfare at dette virkelig kunne utgjøre en forskjell for henne:

Jeg var grusomt negativ til dette, hvor bortkastet dette var i begynnelsen, men egentlig tenker jeg nå at det er veldig mange arbeidsplasser som skulle hatt det. Jeg tror måten jeg har sett på personalutviklinga, hvor viktig det er både for arbeidsmiljøet, men særlig for en selv, for hva det har gjort med meg personlig, så tror jeg det hadde lettet arbeidet for mange andre også, det er ikke det at jeg vil at andre skal ha den følelsen som jeg har, men jeg tror mange kunne ha godt av å «lette på seg» og sett seg selv i egoet sitt. På en måte blitt mer kjent med og i seg selv. Når jeg oppdaget hva dette egentlig var, så har det gjort noe med meg.

Analyse og tolkning

Som Senge (1999) viser til, handler denne dimensjonen om å øke evnen til å skape de resultatene som vi virkelig ønsker å få ut av livet. Ut i fra datamaterialet oppfatter jeg at

informantene har fått en økt bevissthet rundt dette, både i jobbsammenheng og personlig. De forteller at de åpner opp mer, er mer reflekterte og har hatt en utvikling i forhold til å kunne ta inn flere perspektiver. De setter seg også andre og mer bevisste mål for egen vekst.

For å beskrive våre evner til å forstå og påvirke egne tankeprosesser kan vi bruke begrepet metakognisjon eller «tenkning om tenkning.» Begrepet handler om vår bruk av kognitive strategier for å finne og organisere informasjon og huske når og hvor denne skal brukes. Det handler også om vår tenkning om oss selv som lærende individer.

«Metakognisjon kalles en nøkkelfaktor i forståelsen av forskjellen mellom suksess og mangel på suksess i læring (Brown, Bransford, Ferrara og Campione, 1983 sitert i Manger, 2005, s. 88). Ut i fra analysen av dataene forstår jeg det slik at intervjusubjektene har en god bevissthet i forhold til seg selv som lærende individer. De forteller om en læringsprosess hvor de gjennom nye erfaringer har utviklet nye kognitive strategier. Metakognitive prosesser er ikke en del av vår naturlige utvikling. Uten grunnleggende trening i metoder eller strategier for læring vil man nå et læringsplatå hvor læringen stagnerer. Erfaring og instruksjon fra andre ser derfor ut til å spille en langt viktigere rolle enn modning alene (Manger, 2005).

Kolb (1984, sitert i Manger, 2005) har studert erfaringslæring. Han har identifisert fire ulike «læringsstiler», som alle er en del av en sirkulær prosess (Kolbs lærings sirkel). For det første viser han til at læring gjerne forutsetter konkret erfaring. Videre kan læring også foregå ved at man observerer andre eller seg selv i jobben og ved refleksjon over erfaringer og observasjoner. Refleksjon over egen og andres erfaringer kan gi mange verdifulle «aha»-opplevelser og verdifull innsikt. Den tredje læringsstilen er gjennom lesing av teori, som man igjen forsøker å overføre til egen jobbsituasjon. Den siste læringsstilen er eksperimentering og utprøving av begreper i nye situasjoner. Lærings situasjoner hvor man aktivt tar utgangspunkt i eller bygger på praktiske erfaringer og egne observasjoner, vil gi meget effektiv læring. Forutsetningene er at det skjer en refleksjon rundt lærings situasjonen, alene eller i gruppe, og at man knytter eller utvikler teori til den, teori som man i neste omgang prøver ut og får ny erfaring med (Kolb, 1984, sitert i Manger, 2005, s. 90). For at en person skal lære effektivt av sine erfaringer understreker Kolb at det er avgjørende at personen fungerer godt i alle fire trinn av modellen. Sett i forhold til spesialpedagogene, som savner mer faglig påfyll i forhold til metode og strategier for undervisning, vil det i fremtiden muligens være hensiktsmessig å koble personalutviklingsprosjektet opp mot mer spesifikk fag- og metodekompetanse.

Sammenhengen mellom egen læringshistorie og hvordan man handler i praksis er også noe som kommer frem i datamaterialet. I likhet med Lene som snakket om dette forteller også Mari følgende: *Jeg kjenner jo og oppdager områder og jeg kan se sammenhenger fra tidlig*

barndom som jeg ikke kunne se før. Karrierefotellinger har de senere årene fått en fornyet interesse innenfor pedagogisk forskning. Gjennom å fortelle vår egen livshistorie og analysere denne kan vi få øye på og bli mer bevisst egne identiteter. En livshistorie kan forstås som en utdanningsprosess, og livshistorien blir dermed den personlige utdanningshistorien. Pierre Dominicé (2000, sitert i Møller, 2004) viser hvordan livserfaringer utgjør et stort reservoar av innsikt. Det å sette ord på egne erfaringer og eget liv, mener han kan være sterkt motiverende for videre læring. Ved at man blir mer bevisst egne overgangsfaser og oppdager hvordan spesielle begivenheter har satt sine spor, kan det skje en aktiv meningsskapende prosess. Livshistorier er et narrativt perspektiv i den forstand at det vektlegges subjektive erfaringer i yrket (Møller, 2004). Giddens (sitert i Møller & Solbrekke, 2004) er opptatt av *identitetsdanning som et refleksivt prosjekt*. I følge Giddens er det våre tidlige erfaringer som barn som preger oss senere i livet og våre handlinger søker ubevisst å gjenskape vår ontologiske sikkerhet. Han mener at identiteter må forstås som en prosess. Selvidentiteten produseres og reproduseres og er innvevd i den enkeltes rutinepregede aktiviteter og handlinger. Identitet er ikke noe man har, men noe man tar i bruk for å rettferdiggjøre, begynne og skape mening i sine relasjoner til andre. Det narrative er identitetens kjerne og det diskursive bevissthetsnivå vil si å kunne sette ord på ting. Identitet blir et hovedbegrep når vi er på jakt etter mening (Møller & Solbrekken, 2004).

Elise forteller om hennes prosess i forhold til å kunne identifisere seg med og forstå hensikten med å delta i personalutviklingsprosjektet. Forskningen til Deci, Eghrari, Patrick og Leone (1994, sitert i Deci og Gagné, 2005) fant at en meningsfylt begrunnelse for å gjøre oppgaven, en opplevelse av aksept for at man muligens ikke finner aktiviteten interessant og vektlegging av valg heller enn kontroll førte til økt internalisering. Videre viste Deci og Gagné (2005) til at det gir mening å se hvordan ulike deler hører sammen og fører til en meningsfull enhet. Ytre motivert atferd er ikke typisk interessant for mennesket, men utføres fordi de blir bedt om det, modellert eller vedsatt av ”viktige andre”, som de føler eller ønsker å føle seg relatert til. Dette betyr at tilhørighet er viktig for internalisering. Internalisering av ytre motivert atferd er også en funksjon av opplevd kompetanse. Det er mer sannsynlig at mennesker adopterer aktiviteter som relevante sosiale grupper verdsetter når de føler respekt for resultatet av deres handlinger. Opplevelsen av autonomi letter internaliseringen og er et kritisk element i forhold til om en regulering blir integrert. Kollegaer kan ved å være autonomt støttende gi personen en opplevelse av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig, noe som igjen kan gi en autonom regulering. For å integrere en regulering, må mennesker forstå meningen og integrere denne i forhold til deres egne mål og verdier.

Autonomistøtte gir rom for individer til aktivt å transformere verdier til sine egne (Deci & Ryan, 2000, s.74). På spørsmål fra meg om Elise kan si noe om hva og eventuelt når hun «snudde» i forhold til egen motivasjon svarer hun: *Nei, for meg har det vært en prosess.* Sett i sammenheng med forskningen kan en trekke sammenligning til det hun sier: *Når jeg oppdaget hva dette egentlig var, så har det gjort noe med meg.* Jeg kan bare anta at hun gjennom deltagelse i prosjektet har fått en økt forståelse av sammenhengen mellom utviklingsarbeidet og egen utvikling. Økt forståelse av meningen med utviklingsarbeidet kan igjen ha ført til en økt internalisering i forhold til hennes egne mål og verdier, som igjen har gitt henne en meningsfull begrunnelse for å bruke tiden på dette. Det er også mulig å anta at jeg som leder, ved å gi en bedre innføring og begrunnelse for hensikten med prosjektet i forkant, ville kunne gjort noe med hennes motivasjon for oppgaven. Lederstil O (Jacobsen, 2004) fokuserer på å beskrive en fremtid som fremstår som bedre enn den man har i dag. En av de viktigste ledelsesoppgavene blir å tegne en fremtidig tilstand som er i stand til å inspirere den enkelte til å endre seg. Senge (1999) snakker om menneskets personlige visjon og den kreative spenningen som befinner seg mellom visjonen og den nåværende tilstand. Ledelsen har et sentralt ansvar i forhold til å skape et bilde av dagens virkelighet som blir akseptert, og som man kan gjøre noe med (Jacobsen, 2004, s. 236).

4.3.2 Opplevelse av mestring

Empiri

På hver sin måte forteller intervjusubjektene om hvordan de gjennom deltagelse i prosjektet har opplevd mestring på ulike områder. Når de snakker om mestring, henger det ofte sammen med selvfølelse, egenverd og tro på egne evner. Nora opplever mestring i forhold til å kunne snakke i en stor forsamling:

Jeg har fått meg noen aha- opplevelser når jeg har reist hjem fra de møtene og tenkt «guri meg» har jeg virkelig turt å sitte foran en stor forsamling og prate sånn som jeg har gjort om mine følelser og tanker. Det er kanskje noe av det største, tror jeg egentlig. Å tørre det, for det har ikke vært noe godt for meg tidligere. Å prate i en forsamling, jeg liker ikke å synes og nå føler jeg at jeg er så trygg på det, det er trygt og godt. Jeg har blitt mye modigere og bevisst på meg selv, ikke minst. Noe kan du holde for deg selv og andre ting har du åpnet veldig opp for. Det synes kanskje jeg er noe av det som har vært mest klargjørende for meg.

Sett i forhold til hvor vidt prosjektet har ført til at deltagerne har fått større innsikt i egne ressurser, begrensinger og sin rolle på jobben, kommer det frem i datamaterialet at alle

informantene har blitt tryggere på seg selv og som Bente sier det: *Jeg føler i hvert fall at jeg har fått en større innsikt i meg selv.* Elises fortelling understøtter denne opplevelsen:

Jeg synes det er lettere nå å stole på de ideene som jeg har og setter dem fortere ut i live, enn at jeg må ha spurt den og den for å gjøre den tingen akkurat der og da. Ja, det jeg har lært er kanskje å lære meg selv bedre å kjenne. Å stole mer på mine egne avgjørelser, mine egne taker og avgjørelser. Det er det jeg føler at jeg har fått mest ut av det. Det er klart jeg skal være åpen for alle, men jeg har nok ikke stolt så mye på mine egne meninger og tanker før som jeg gjør nå. Jeg føler at jeg er tryggere på meg selv.

Trygghet og tro på seg selv er noe som gjentar seg innenfor ulike kategorier i analysen av data, også i denne kategorien. Jeg tolker dataene som om flere har hatt en opplevelse av en helhetlig utvikling som mennesker. Tone sier følgende:

Man tørr mer og føler at du utvikler deg hele tiden og blir tryggere. Det har vært med og hjulpet meg videre og gjort meg enda bedre på mange måter. Jeg tror jeg har fått mer tro på meg selv, etter dette.

Mari ser på møtene som et sted hun kan jobbe med egen utvikling:

Det er en treningsarena for å utvikle områder som bare er mine private i den settingen vi er i, i personalutvikling.

På spørsmål om intervjusubjektene har opplevd noe som har vært vanskelig forteller de om litt ulike opplevelser. De forteller blant annet at det er kan være krevende å gå inn i sine egne ting. En del av oppgavene og refleksjonen blir personlig. Det at de må kjenne litt på tanker og følelser og ta det inn over seg kan i noen tilfeller oppleves som litt tøft. Det oppleves enklere når de klarer å holde fokus på de tingene som har med jobben å gjøre. Når det gjelder å delta og fortelle om sine egne ting på gruppearbeidene føles det trygt at det er lov til å «passe» (ikke si noe). Tone forteller at hun synes det kan være vanskelig å dele med de andre:

Det jeg synes har vært vanskelig er det å sitte i en stor ring og vær åpen til mange. Selv om gruppa har vært delt i to, så er det fortsatt cirka ti. Det er ikke alltid like lett å si ting. Noen er flinke til å si mye og bruke mange fine ord, så sitter du der og så finner du kanskje ikke ord. Det er litt vanskelig. Jeg trodde jeg hadde blitt tøffere der også. Jeg har jo sagt tidligere i dag at jeg har fått mer tro på meg selv, men det er noe med å sitte der og åpne seg. Det er ikke alltid jeg har klart det. Jeg har jo vært trygg i gruppa også, men det er noe med at du må vite hva du skal si først. Hvis du en dag kommer og du ikke har klart å finne ut av det, det har hendt, så skal du dele noe og har ikke noe å si. Da har det ikke vært så lett. Det er skummelt nå, men til å begynne med var det kanskje enda mer skummelt- til du visste hva det var.

Jeg tolker det de forteller som om at deltagelse i utviklingsarbeidet til tider har vært krevende, fordi oppgaver og refleksjon rører ved ting i de ansatte som er både private og som de opplever som utfordrende. Sårbarheter blir synlig i gruppa, og selv om det er lov å «passe,» ikke dele noe med gruppa, ligger det allikevel en forventning om aktiv deltagelse.

Støtte fra meg som leder i forhold til egen utvikling, motivasjon og mestring er noe intervjusubjektene trekker frem som viktig for dem. Lene forteller hva hun setter pris på i forhold til meg som leder:

Det med å få lov til å være kreativ i jobben. Det er viktig å være kreativ på hver sine måter. Det at noen driver med kreative grupper, noen har musikk, man får sine områder og har man lyst til å drive med noe, så er det veldig lov, og det blir tilrettelagt for det. Jeg tror at de ansatte føler seg verdsatte og betydningsfulle og man får til ting som ikke noen hadde helt tenkt at de skulle få til. Det er mye mestring.

Analyse og tolkning

I datamaterialet kommer det frem at alle intervjusubjektene har opplevd utviklingsarbeidet som en del av en personlig utviklingsprosess. Når det gjelder økt opplevelse av mestring, forteller de om større tro på seg selv og større innsikt i egne ressurser og begrensninger. Bandura, 1997 (sitert i Manger, 2005, s. 83) er opptatt av at menneskelig læring er en gjensidig interaksjon mellom personens atferd, forhold i omgivelsene og personlige forhold. Når det gjelder personlige forhold, er forventninger om mestring og utbytte sentralt. Forventninger om mestring er påvirket av personens tidligere og nåværende samhandling med læringsfremmende eller læringshemmende miljø. Forventningene om mestring er en bedømmelse individet gjør av sin egen kompetanse til å lykkes med en bestemt oppgave. Personens forventning om mestring er derfor situasjonsspesifikk. Som empirien viser, forteller Tone om en konkret, situasjonsspesifikk oppgave, som hun synes har vært vanskelig. Gjennom å beskrive hvordan hun opplever det å snakke i stor gruppe, forteller hun oss noe om hvordan hun selv bedømmer sin egen forventning om å lykkes. Hun sier selv at hun har fått mer tro på seg selv, men at det fortsatt er skummelt å dele sine ting med så mange.

Begrepet attribusjon omhandler kognitive bedømmelsesprosesser og handler om årsakene til egne og andres handlinger. Weiner (1986, sitert i Manger, 2005, s. 84) lanserte en kjent versjon av attribusjonsteori. Den omhandler tre typer årsaksforklaringer eller attribusjoner; kontrollplassering, stabilitet og ansvar. Når det gjelder kontrollplassering, handler det om hvor vidt vi opplever årsakene til det som hender med oss som indre eller ytre. Om man attribuerer suksess til indre forhold har du høy indre kontrollplassering. Hvis du

derimot forklarer vellykkede handlinger med ytre forhold har du en ytre kontrollplassering. Ved en indre kontrollplassering opplever du deg selv som kilden til mestring og gleden ved å mestre øker. Dette fører igjen til en forventning om mestring i andre lignende situasjoner. Stabilitet handler om hvor vidt man forklarer suksess og nederlag med forhold som er midlertidig eller vedvarende. Hvordan man attribuerer egne prestasjoner i forhold til en oppgave til stabile forhold som evner, eller til ustabile forhold som dagsform eller innsats vil ha innvirkning på personens motivasjon. Attribusjon til stabile årsaker vil antagelig ha større innflytelse på personens motivasjon, fordi den som lærer kan forvente at stabile årsaker kan ha samme grad av suksess eller nederlag i fremtiden. Attribusjon til ansvar eller kontrollerbarhet handler om hvor vidt man opplever suksess og nederlag som primært forårsaket av deg selv eller ande forhold. Egne evner og oppgavevanskegraden er lite kontrollerbart, mens egen anstrengelse vanligvis er noe som er kontrollerbart. Opplevelsen av ansvar og kontroll med det som skjer, kjennetegner oppmuntrende og demokratiske miljøer (Manger, 2005). Hvor vidt utviklingsarbeidet har stimulert til et demokratisk miljø mener jeg Elise fortalte oss noe om. Ved at hun stoler mer på egne ideer, tanker og avgjørelser viser hun at hun har tro på egne evner og ikke minst det at hun nå setter dem fortere ut i live. Teorien viser til at en hensiktsmessig attribusjonsstil vil øke motivasjonen og styrke læring og prestasjoner. Gode prestasjoner vil igjen ha positiv betydning for motivasjonen. Gunstige opplevelser av årsaker til nederlag og suksess er vesentlig, men betydningen av en fordelaktig læringshistorie og hvor viktig endring av denne kan være for attribusjonsmønsteret er viktig å poengtere. Mennesker med læringshistorier som er preget av mange nederlag, vil ha lettere for å tilskrive dette til manglende evner, mens de med en læringshistorie preget av mange gode prestasjoner, antageligvis vil tilskrive mangel på suksess til lav anstrengelse (Manger, 2005).

Mari ser på prosjektet som en «*treningsarena*» for sin egen utvikling. Manger (2005, s. 87) viser til at forventninger om mestring og gunstig attribusjon kan styrkes og gi grunnlag for tre typer intervensjoner i en organisasjon. Ved å styrke selvoppfatningen gjennom å jobbe med personalutvikling, ved å utvikle et arbeidsinnhold som gir god anledning til autentiske mestringsopplevelser og ved å foreta strukturelle endringer på arbeidsplassen som vektlegger samarbeid og deltaking, og som dermed indirekte kan styrke selvoppfattelsen.

Som dataene viser kommer begreper som innsikt, trygghet, modigere, stole på ideer og avgjørelser frem i forhold til egen mestring. Sett i sammenheng med SBT har mennesket en medfødt tilbøyelighet, en indre tendens, til å oppsøke nyheter og utfordringer, utvide og trene ens evner, til å utforske og lære. Konstruksjonen av indre motivasjon beskriver denne naturlige hellingen mot assimilasjon, mestring, spontan interesse, og søken som avgjørende

for kognitiv og sosial utvikling, og som representerer en viktig kilde til glede og vitalitet gjennom hele livet. For å vedlikeholde og forbedre den indre tilbøyelighet, kreves støttende forhold (Deci & Ryan, 2000). Deci og Gagné (2005) beskriver tre individuelle forskjeller i folks orientering mot igangsetting og regulering av deres atferd (kausaltetsorientering). Det handler om hvor vidt mennesket oppfatter sosiale kontekster som autonomistøttende, kontrollerende og amotiverende. I et autonomistøttende miljø opplever de ansatte nærhet i relasjoner, likeverdighet, anerkjennelse og støtte i betydningsfulle kollegaer (Grant, 2007).

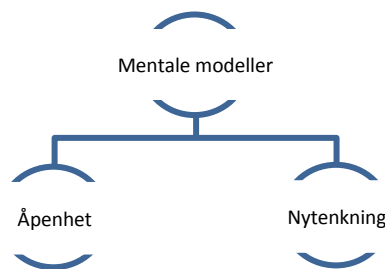
Skrøvset og Tiller (2011) mener bygging av verdsettende kulturer er en av de viktigste nøklene for gode arbeidsplasser. De viser til at det å lede verdsettende kan sees i sammenheng med å lede ut fra et empowermentperspektiv. Det vil igjen si å stimulere læringskraft og hverdagskraft. Dette er igjen nært beslektet med demokratisk ledelse. Møller (2006, s. 217) viser til at det er visse betingelser som må være til stede på arbeidsplassen for at et demokrati skal kunne leves ut i hverdagen. Ideer må få strømme fritt, man må ha tro på den enkelte og kollektivets kapasitet til problemløsning. Som leder må man legge til rette for refleksjon og analyse, vise omsorg for hverandres velferd og for fellesskapet og ivareta verdigheten og rettighetene til enkeltindivider og minoritetsgrupper. Demokratisk ledelse kan forstås som en prosesskvalitet ved en skole. Det vesentlige blir hvordan man som leder klarer å legge til rette for og realisere betingelsene for en demokratisk praksis. Skrøvset og Tiller (2011) trekker sammenligninger til idretten. Verdsettende ledelse handler om å ta ansvar for utviklingen av hver enkelt spiller og hele laget og her ligger det et klart ansvar for miljøet eller læringsmiljøet. Treneren må se hver enkelt spiller, slik at hver og en kan bli verdsatt og utfordret på hver eneste trening. I tillegg er det viktig å ha et sett med regler for hvordan man opptrer sammen og mot hverandre. De viser videre til at når verdsettingen øker i en organisasjon, øker friheten, gleden og optimismen. Verdsetting stimulerer kreativitet og innovasjon. Det øker den faglige og sosiale læringen på arbeidsplassen og læringen går dypere og varer lengre. «Verdsetting er det redskap som ledere må bruke for å forhindre at mennesker ikke bøyes så sterkt til jorden at de ikke klarer å reise seg igjen verken i jobbsammenheng eller i privatlivet» (Skrøvset & Tiller, 2011, s. 163). Verdsettende ledelse handler om en grunnleggende holdning til livet og til andre mennesker. Anerkjennende ord, gester og handlinger må være med i alle sammenhenger der møter mellom mennesker finner sted. I forskningsmateriale mener jeg å se sammenheng mellom verdibasert ledelse og personalutvikling. Som Lene forteller, handler det mye om å bli verdsatt og få lov til å være kreativ og gjennom dette oppleve mestring. Her ligger det et stort ansvar på ledelsen.

4.4 Mentale modeller

Teori

Våre mentale modeller er aktive og bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler. Det vil føre til et stort gjennombrudd i arbeidet med å skape lærende organisasjoner hvis vi lærer å styre våre mentale modeller (Senge, 1999). Utfordringen med mentale modeller ligger ikke i om de er riktige eller gale, det er de underbevisste, ikke uttrykte modellene, som er farlige. «Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis» (Senge, 1999, s. 191). Vi må videre være klar over gapet mellom våre uttalte teorier (det vi sier) og våre «teorier-i-bruk» (de teorier som ligger bak våre handlinger). Målet er at læring skal resultere i endrede handlinger, ikke kun ny informasjon og som danner nye «ideer». Læring skjer ikke før man erkjenner gapet mellom egne uttalte teorier og sin nåværende atferd. Det kan være vanskelig å oppdage egne «teorier-i-bruk» og hjelp fra andre, oppriktige mennesker, vil være av stor betydning for utvikling av egne refleksjonsferdigheter. Som O'Brien, sjef for Hanover, sa det; «Øyet kan ikke se seg selv» (sitert i Senge, 1999, s. 208).

I dimensjonen «mentale modeller» er det to kategorier som vokser frem av datamaterialet. Den ene er åpenhet og den andre er nytenkning, både i forhold til opplevelser i forbindelse med utviklingsarbeidet og i forhold til hva informantene ønsker seg i fremtiden.



Figur 4: Mentale modeller og dens underkategorier

4.4.1 Åpenhet

Empiri

Alle intervjusubjektene er i en eller annen sammenheng innom begrepet «åpenhet». De forteller om dette både indirekte og direkte, ut i fra opplevelser og konkrete eksempler. Bente opplever at åpenhet gjennomsyrrer alt som skjer på avdelingen:

Jeg tenker at det at vi har et såpass åpent arbeidsmiljø, at vi kan diskutere og snakke om ting, vi kan ta det opp og hvis det er et sted skoen trykker, så kan vi snakke om det.

Hvis det er noe som er veldig bra, så kan vi snakke om det og glede oss over det. Det er vel noe som gjennomsyrrer alt, både prosjektet, altså prosjektet understøtter jo egentlig det, og bare gjør det enda sterkere i vår bevissthet.

Opplevelsen av å bli tatt på alvor og deres oppfatninger av at de har et felles ansvar for å komme frem til god løsninger, er også noe som viser seg i datamaterialet. Flere forteller om «prosesser» som løper og som de opplever at de er en viktig del av. Nora sier det slik:

Her er vi så flinke til å tørre å spørre om råd fra de du jobber sammen med og tørre å ta dem imot. Det er så trygt og godt, så alle medvirker. Det er ikke noe fasitsvar på dette, for utgangspunktet var kanskje en tanke, men målet ble noe helt annet. Det er en modningsprosess mellom mennesker. Gjennom tid og opplevelser.

Tillit er et begrep som kommer frem i datamaterialet. Intervjusubjektene forteller både om tillit til kollegaer og ledelse og opplevelsen av tillit fra kollegaer og ledelse. Tone har konkrete opplevelser av sammenhengen mellom utviklingsarbeidet og arbeidsmiljøet:

Det med å se hverandre, dele opplevelser og humor og respektere hverandre. Alle tar ansvar. Vi har det moro sammen. Det har ført til at vi har kommet nærmere hverandre. Dem du kanskje ikke hadde så god kjemi med før, har også blitt bedre gjennom denne jobbingen. Det har blitt veldig åpent.....Jeg synes etter disse kveldene, så kommer du igjen på jobben dagen etter og da er folk glade og enda mer åpne og har mer tillit til hverandre. Jeg synes det har styrka gruppa veldig. Vi har blitt veldig åpne og veldig trygge på hverandre. Avdelingen som arbeidsplass har blitt enda bedre. Både leder og kollegaer. Leder går under kollega det også.

Når det gjelder refleksjon og endringsprosesser forteller alle på sin måte om hvordan utviklingsarbeidet har vært en øvelse i forhold til å kunne ta inn flere perspektiver og være tryggere på å komme med ideer og meninger. Elise forteller om egen utvikling:

Jeg har ikke følt at jeg har stilt dumme spørsmål. Før var jeg ikke så selvsikker. Nå er det noe helt annet. Jeg kom nok ikke med så mange ideer før og nå føler jeg at det gjør ikke noe om jeg kommer med ideer. Jeg er ikke så redd for det.

Når deg gjelder ledelse og ansvar for å være kreativ i forhold til å finne oppgaver som utfordrer og bygger lag forteller Elise om et felles prosjekt vi hadde på avdelingen. På oppfordring fra meg laget musikkterapeuten en sangtekst⁶ om avdelingen. Hun spilte piano og

⁶ For å illustrere sammenhengen med personalutviklingsprosjektet kan jeg gjengi refrenget: «For på «Enga» er målet, bruke hver dag, til å gjøre hverandre gode, og spille på lag.

en annen av de ansatte, som også spilte gitar, ordnet det sånn at vi fikk spille inn sangen i studio. Flere tok utfordringen og var solister og alle, inkludert rektor, var med og sang.

.....sånn som den «Enga»sangen, bare det å komme på sånne ting. Jeg følte at Gud så fritt og deilig, her kan man drite seg ut og samtidig - tenk på hvilken arbeidsplass er det som kunne finne på og ha det sånn.

Analyse og tolkning

Empirien viser at flere snakker om åpenhet og utdyper hvordan de opplever dette, både i forhold til prosjektet og i sitt daglige arbeid. Senge (1999) viser til at åpenhet er mer enn et sett av ferdigheter og personlige egenskaper. Åpenhet er mer som en egenskap ved relasjoner og forbindelser, ikke egenskaper ved enkeltmennesker. Åpenhet kommer til syne når to eller flere mennesker er villige til å oppheve sin visshet i hverandres nærvær. Disse menneskene blir villige til å dele sine tanker og åpne for at deres tanker skal bli påvirket av den andre. Gjennom åpenhet får de adgang til en dybdeforståelse som ikke er tilgjengelig på annen måte. «Hvis åpenhet er en egenskap ved relasjoner, da kan det å skape relasjoner som kjennetegnes av åpenhet, være et av de viktigste skritt man kan ta for å bygge åpne organisasjoner» (Senge, 1999, s. 287). Lærende relasjoner mellom nøkkelmedarbeidere i organisasjonen har en ekstraordinær innflytelse på hele organisasjonen. Senge (1999, s. 287) viser til at den beste definisjonen av kjærlighet som underbygger åpenhet, er en uforbeholden vilje til å bidra til at en annen person kan bli det som han eller hun ønsker å være.

I datamaterialet kom det frem at tilliten til hverandre på jobben har økt. Ekvall (1996) sier at tillit og åpenhet er den emosjonelle sikkerheten i relasjoner. Der det er en sterk grad av tillit, våger alle i organisasjonen å komme med ideer og egne meninger. Initiativ kan tas uten frykt for represalier og latterliggjøring om man mislykkes. Kommunikasjonen er åpen og ukomplisert. Når tillit ikke er til stede, er mennesker mistenkelig til hverandre og er skeptiske og forsiktig med å gjøre kostbare feil (Ekvall, 1996). Som Elise fortalte opplever hun at det er helt greit å «drite seg ut» på jobben. Hun fortalte også at hun ikke har opplevd å stille dumme spørsmål. Det hun forteller tolker jeg som at hun opplever at det er lov å feile og man ikke behøver å være redd for å bli latterliggjort eller bli «hengt ut» om man skulle mislykkes. Det er tillit i relasjonene til å kunne dele tanker og meninger. Humor, glede og opplevelsen av å ha det moro sammen er ting som kommer frem både i forhold til de oppgavene de har jobbet med i utviklingsarbeidet og den effekten det har på arbeidsmiljøet og trivselen. Når det gjelder lekenhet og humor, er det spontaniteten og lettheten som viser seg. Ekvall (1996) sier det så sterkt som at en avslappet atmosfære med vitser og latter karakteriserer organisasjonen som er

høyt oppe i forhold til et klima for kreativitet og innovasjon. Det motsatte klimaet, sier han, er karakterisert med alvor og seriøsitet.

Jeg tolker disse funnene til å handle om opplevelsen av likeverd. Ledelsen har et stort ansvar i forhold til å skape et arbeidsmiljø med sosial støtte og et åpenhjertig arbeidsfellesskap (Mathiesen, 2000). Tillit er en skjør tilstand som kan svinge med bevegelsene i relasjonene. Spurkeland (2005) viser til at uten tillit er ledere hjelpeløse og uten legitimitet i lederrollen. Han mener dimensjonen tillit er helt avgjørende for ledere i forhold til innflytelse og påvirkning. Lederen må opptre med høy integritet og ærlighet. En leder som viser en trygg avhengighet til sine medarbeidere, viser dem samtidig tillit. Det handler om å gi handlingsrom og å la kontrollen for kvalitet hvile på medarbeideren. «Ledere som er trygge nok til å spørre sine medarbeidere om råd og hjelp, viser avhengighet og demonstrerer likeverdighet. Involvering og medansvarlighet er grunnsteiner i tillitsbyggende ledelse» (Spurkeland, 2005, s. 36).

4.4.2 Nytenkning

Empiri

Flere av intervjusubjektene kan fortelle om konkrete oppgaver som har ført til nytenkning og økt refleksjon, læring og personlig vekst. Elise og Mari forteller dette:

Elise: Det kanskje jeg har likt best, det er vel, ja alt har jo vært kreativt da, men det som jeg synes har vær best har vært de gangene vi skulle ha laget oss selv, forestilt oss selv, laget en tegning, sånn som for eksempel «i elva» og «på båten». Det å tenke seg selv i forskjellige situasjoner.... for eksempel når vi har hørt musikk eller vi skulle lage en ting – det vi så for oss. Jeg har ikke tenkt at det går an å tenke sånn før, for å lage en ting eller se en person i en bestemt setting. Det gjør noe med refleksjonen. Før var jeg mer fast på at det var en løsning, men nå ser jeg at det er så mange løsninger på en ting, og som du har lært å finne frem til ved å tenke litt annerledes, for å finne en annen løsning. Jeg har ikke vært så låst og misser en så misser en.

Mari: For mitt vedkommende har jeg vært opptatt av å få tak i krafta som jeg trenger i alle sammenhenger og jeg tenker den oppgaven vi hadde med «ugle, løve, St.bernardshund»⁷, den synliggjorde hvor krafta var. Det var, sånn som de andre oppgavene også har vært, det gir meg en kroppskontakt, en kroppsopplevelse, i forhold til de minnene jeg har i kroppen, som hjelper meg til å hente frem krafta.

⁷ Dette var en oppgave hvor hver og en skulle forsøke å identifisere seg med ett av de tre dyrene og deres egenskaper. Etterpå skulle hver og en, for seg selv, svare på en rekke spørsmål (skjema) og resultatet av svarene viste til hvilket dyr den enkelte «hørte inn under». Dette igjen førte til ulike reaksjoner og ny refleksjon i forhold til egenskaper hos seg selv.

Nytenkning og endring av egne forestillinger er noe alle informantene kan si noe om. På spørsmål om dette utviklingsarbeidet har ført til endring av egne forestillinger, viser Bente til en metafor som vi har jobbet med i prosjektet og som i ettertid har vist seg og blitt befestet:

Ja, det har jo det. Jeg tenker vel at det kommer av at vi alle har reflektert på flere nivåer og på ulike måter og mange forskjellige emner og så er det noen emner som kanskje treffer noen bedre enn andre, men jeg tror at alle har blitt mer bevisst på det og reflektert over det. Sånn for meg selv så er det vel mer det at jeg tror at jeg har blitt flinkere til å tenke meg om før jeg kaster meg litt ut i ting og reflekterer nok mer rundt ting og prøver å se det positive i det. det med «klartseende øyne og kjærlig hjerte» det ligger nok der og er nok blitt mer befestet. At det ligger der og at det er noe som man faktisk mener. Jeg opplever at det er sånn det er.

Mari forbinder egne forestillinger med refleksjon, ydmykhet og en større bevissthet i forhold til egne fordommer:

Det er vel noe av det jeg sa i stad om at forståelsen av andre, jeg tror jeg har fått en økt forståelse for andre og at jeg gjennom det endrer forestillingene, verden blir enda mere fargerik og det er det jeg ønsker meg. Det gjelder både folk på jobb, foreldre, elever. Jeg skal ikke påstå at jeg er fri for negative holdninger, men jeg tror de refleksjonene vi har gjort har hjulpet meg til å bli mer ydmyk og mer bevisst på at jeg har noe drass i lasta som ikke skal komme frem på jobb. Stadig erkjennelse gjennom de rundene gjennom kropp. Jeg tenker det har gitt meg en større bevissthet og kanskje hjulpet meg til å bli litt mindre fordomsfull. Jeg håper det.

Gode og styrkede relasjoner gjentar seg innenfor alle kategoriene som en positiv effekt av utviklingsarbeidet. Lene ser nytten av dette, men viser til at alle perspektivene også kan oppleves som en krevende øvelse:

Jeg skjønner at veldig mye står og faller på å ha gode relasjoner til folk. Det som jeg synes kan være vanskelig er at man blir så opptatt av alle perspektivene at jeg kan bli nesten litt sånn hemmet av det selv. Hvis man tenker at man skal tenke på det og så tenke på det og det, til slutt så går man nesten i lås..... det er mye komplisert og man forholder seg til mye folk. I problematikk både her og der.

Under kategorien «personlig mestring» snakket både Bente og Lene om økt bevissthet og klarhet i forhold til ulike roller og ansvar på avdelingen. Elise kobler nytenkning og mentale modeller opp mot at det har vært en prosess som omhandler både meg som leder, pedagoger og miljøarbeidere:

Vi har fått tatt det opp sammen og drøftet ting, det har vært en prosess og det har ikke bare vært at du har sagt at, nei sånn skal vi ha det, sånn er det. Der kommer det igjen, at vi har fått vært med på den røde tråden hele tiden. Vi (miljøarbeiderne) har fått vært med på meningene, det er ikke bestandig dere pedagogene ser det som er, og da er det sikkert noen som har vært redd for at dem bestemmer og sånn, men det er ikke sånn. Det har jeg innrømt at jeg har ment, at det er ikke alt dere ser.

Spesialpedagogen, som har hatt ansvar for det faglige innholdet og ledet gruppesamlingene, er som nevnt tidligere også utdannet psykoterapeut. Intervjusubjektene viser gjennom sine fortellinger en stor tillit til hennes evne til å føre dem inn i et landskap som til tider kan oppleves som utfordrende, men samtidig utviklende. Nora synes hun har mye å bidra med:

Vi er jo hele tiden i utvikling og jeg ønsker flere møter hvor jeg kan få mer av det hun har å lære bort. Jeg er åpen for det, åpen for det meste, fordi jeg synes det er spennende og jeg synes det er moro. Jeg liker dette. Jeg synes alt hun har å lære bort er viktig å ta med seg.

Når det gjelder tanker om fremtidig arbeid med utvikling og læring er det noen ting som viser seg i datamaterialet. For det første ønsker alle intervjusubjektene at dette prosjektet i en eller annen form skal fortsette. Ivaretagelse av arbeidsmiljøet, ivaretagelse av ulike meninger, plattform for å ivareta nyansatte som kommer nye inn i utviklingsarbeidet, betydningen av den voksne i relasjonen, økt samspillskompetanse, egenutvikling og faglig/ metodisk utvikling er områder som de ønsker seg videre. Tone mener vi har mye å hente på å ivareta dialogen og alle meningene på avdelingen. Hun sier:

Vi må jobbe med arbeidsmiljøet hele veien. Det er veldig viktig å fortsette med dette arbeidet som eget prosjekt. Vi skal jo jobbe her i mange år fremover og vi skal trives i jobben. Videre tenker jeg at vi bør jobbe med at alle har forskjellige meninger. Vi må akseptere det, men det kan også bli veldig mange meninger. Akkurat det tror jeg er viktig. Du kan ikke stoppe alle disse meningene, men det er viktig at vi får luftet ting på møter slik at det ikke blir så mange meninger rundt omkring.

Analyse og tolkning

Empirien viser at intervjusubjektene forteller om økt forståelse for andre og refleksjon på flere nivåer. Jeg tolker det de forteller som om de gjennom konkrete oppgaver har fått mulighetene til å trene på å ta inn flere perspektiver, reflektere og se flere løsninger på de utfordringene de står i i det daglige. Ekvall (1996) viser til at mennesker i et støttende klima lytter til hverandre og oppmuntrer til initiativ. Ideer og forslag blir mottatt på en oppmerksom og støttende måte av både ledere og kollegaer. Atmosfæren er konstruktiv og positiv og det skapes muligheter

for å prøve ut nye ideer. Når støtten til nye ideer er lav, hersker det refleksive «nei». Ethvert forslag blir umiddelbart tilbakevist av et motargument. Den vanlige måten å reagere på ideer på er ved å finne feil og hindre vekst (Ekvall, 1996, s.107). Flere av intervjusubjektene forteller om seg selv som aktivt deltagende individer på jobben og de kan fortelle om hvordan de tar med seg ny læring og bruker det aktivt i eget arbeid. Dette er i tråd med det Senge (1999) sier om å arbeide med mentale modeller. Nye ferdigheter og nytenking må føre til endring i handlinger og tas i bruk slik at de blir en del av alminnelig praksis. Lene fortalte at hun synes det kunne være utfordrende og komplisert å ta inn over seg alle perspektivene. Hun blir til tider litt hemmet av det. Senge (1999) viser også til at denne disiplinen er det vanskeligste utgangspunkt for å begynne å bygge en lærende organisasjon. Fordi de færreste av oss har lært hvordan man bygger ferdigheter i forhold til spørsmål og refleksjon i våre tanker, følelser og dagligdagse atferd, vil det kreve mye utholdenhet å mestre disiplinen.

Oppgavene i utviklingsarbeidet har vært preget av ulike kreative uttrykk, noe flere av informantene forteller om. De forteller om og husker tilbake til konkrete oppgaver som har gjort en forskjell for dem og som de har tatt med seg videre. Flere forteller også at denne måten å jobbe på har vært ny for dem og at de gjennom opplevelser og erfaringer har fått ny forståelse for hva denne type utviklingsarbeid kan bety for dem i deres utvikling, både individuelt og som gruppe. Alle ønsker at utviklingsarbeidet skal fortsette i en eller annen form. Jeg tolker det som om de er oppriktig og indre motivert for å jobbe videre med personalutvikling i ulike former. Arthur Schawlow (sitert i Amabile, 1997, s. 39), vinner av Nobelprisen i fysikk i 1981, ble spurt om hva som etter hans mening, gjorde forskjellen mellom høyt kreative og mindre kreative forskere. Han svarte at aspektet ved kjærligheten til arbeidet er viktig. De mest suksessrike forskerne er ofte ikke de mest talentfulle, det er de som er drevet av nysgjerrighet som har lært seg hva dette handler om. Schawlow's innsikt om vitenskapelig kreativitet markerer betydningen av indre motivasjon: motivasjon til å arbeide med noe fordi det er interessant, involverende, spennende, tilfredsstillende eller personlig utfordrende. Det er rikelig med bevis for at folk vil være mest kreative når de primært er indre motivert, snarere enn ytre motivert av en forventet vurdering, overvåking, konkurranse med kolleger, direktiver fra overordnede eller løfte om belønning (Amabile, 1997, s. 40).

«Symboler er bærere av sterke og emosjonelle budskap; de taler til både hodet og hjertet» (Bolman & Deal, 2009, s. 283). Flere av intervjusubjektene forteller om ulike symboler, metaforer og kreative uttrykk som har hatt betydning for dem i dette arbeidet. Jeg tolker det som at spesialpedagogen, som har hatt det faglige ansvaret, med stor sikkerhet har klart å finne frem til oppgaver som har gitt mening. Symboler formidler mening i arbeidet og

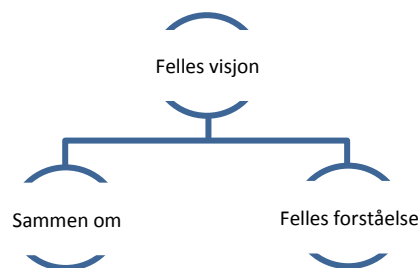
gir kulturen en forankring. Metaforer, humor og lek stimulerer til å finne kreative alternativer til gamle og utslitte valg. Hvis man definerer kulturen som «måten vi gjør ting på her» kan den forankre en organisasjons identitet og oppfatning av seg selv. Etter hvert som medlemmene i kulturen utvikler overbevisninger, verdier, praksisformer og artefakter som synes å fungere, og som også formidles til nykommere, bygges en organisasjonskultur (Bolman & Deal, 2009).

4.5 Felles visjon

Teori

Felles visjoner er bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg. En felles visjon er ikke en ide, det kan heller beskrives som en imponerende kraft i menneskehjertene. En visjon kan være inspirert av en idé, men den favner mye mer. En felles visjon er en visjon som mange mennesker føler seg virkelig forpliktet overfor, fordi den også gjenspeiler deres egen personlige visjon. Når den felles visjonen er sterk nok til å vinne støtte fra mer enn ett menneske blir den ikke lenger kun en abstraksjon, men noe håndgripelig. Menneskene i organisasjonen begynner å se visjonen som om den eksisterer. Den skaper en fellesskapsfølelse og en identitet som gjennomsyrrer hele organisasjonen. Vi (Senge, 1999, s. 212) har faktisk begynt å tro at en av grunnene til at mennesker søker å skape felles visjoner er deres ønske om å bli knyttet sammen i noe viktig.

I denne dimensjonen er det fellesskapsopplevelser som på ulike måter viser seg i datamaterialet. De to underkategoriene er «sammen om» og «felles forståelse».



Figur 5: Felles visjon og dens underkategorier

4.5.1 Sammen om

Empiri

Opplevelsen av sammenheng mellom de ulike rammene, både overordnede systemer, sentrale føringer, kommunens visjon og den daglige praksisen opplever flere av informantene gir mening og en rød tråd i arbeidet. Mari er opptatt av verdiforankringen:

Jeg har fått økt stolthet. Jeg tror nok at jeg alltid har vært stolt av avdelingen, men jeg tenker at det i de siste åra har skjedd så mye bra utvikling, både på system- og individnivå på avdelingen, blant annet på grunn av personalutviklingsprosjektet og det styringssystemet som har blitt mye mere strukturert, tydeliggjort og ansvarliggjort. Alt det vi har gjort på systemnivå har hjulpet meg til å bli enda mer stolt av avdelingen. I forhold til verdier tenker jeg at praksisen er relatert til alt det vi skal knytte vår daglige virke til. Jeg føler meg godt innrammet og tenker at verdisystemene er i tråd med kommunens AGP, med Kunnskapsløftet, med grunnskoleloven. Det jeg også kjenner i forhold til kommunens AGP er at det er samsvar mellom det som forventes og det som kjennes riktig for meg som person å jobbe etter. Så jeg kjenner at jeg er på rett sted. Det er forankret og det kjenner jeg, at er viktig.

Når det gjelder felles verdier og opplevelsen av «vi sammen», er det også flere som kan se sammenhengen med personalutviklingsprosjektet og praksis. Flere forteller om en allmenn og grunnleggende oppfattelse av at alle ansatte er sammen om å ta ansvar og dra lasset. Visjoner har kommet mer i fokus, fordi vi har et blikk på det hele tiden og trekker det frem i lyset.

Nora og Lene forteller om hvordan de opplever fellesskap og ansvar:

Nora: Vi jobber jo på team, men samtidig så er det vi, det er alle sammen, det er liksom ikke sånn at vi har ikke noe med dere å gjøre, eller dere har ikke noe med oss å gjøre, det er vi, alle. Alle har – ja, følelsen av fellesskapet da, det er kjempeviktig og det synes jeg absolutt har blitt styrket.

Lene: At folk trår til og gjør en innsats og kobler seg på og formidler at vi skal få det til sammen. Sånn jevnt over synes jeg det er den holdningen som først og fremst gjelder.

I forhold til ivaretagelse av fellesskapet, visjoner og verdier forteller intervjuobjektene mye om hvordan de oppfatter at jeg som leder ivaretar dette arbeidet. Felles for alle informantene er at de opplever meg som leder som visjonær og fremtidsrettet. De viser også til mange eksempler og opplevelser for å understøtte det de mener. Bente sier blant annet: *Det er det at du tenker fremover og hvor vil vi med avdelingen, og hva vi skal jobbe mot for å komme dit?* Sett i forhold til at jeg jobber målbevisst for avdelingen sier Tone: *Du vil gjøre «Enga» til den beste arbeidsplass og skole, og du har fokus på den enkelte voksne og elev. Du er en dyktig leder med bred kompetanse og nytenkning.* Når det gjelder min oppgave i forhold til å være visjonær og kunne vise det i handling, uttaler Mari og Elise seg om:

Mari: Det er jo det du er. Jeg synes det er helt avgjørende at du har det blikket du har fordi vi kunne lett havnet i ei smørje hvor dagen i dag hadde vært det viktigste. Fordi du ser betydningen av å være fremtidsrettet, så har du fått systematisert og ryddet plass til visjoner. Du er aktivt med i personalutviklingsprosjektet og legger til rette for møter og aktiviteter som virker fremmende på det at alle får løftet seg litt høyt opp. Da

kommer vi videre, og er med på å tenke videre. For meg er det en forutsetning for å trives, det å føle at jeg er på rett sted, det er blant annet at lederen er fremtidsrettet.

Elise: *Du jobber jo fast og målrettet for dette stedet. Det skal være best og du vil det beste for hele avdelingen. Det er ikke bare det at du jobber så målrettet, at dette skal vi få til, det er det at du har en måte å være på, at du drar oss så godt med på dette. Du er åpen for å høre våre meninger og drar oss med på lasset også. Du gjør ikke dette alene eller for at du skal få skryt for at det er bare du som har gjort det. Du behandler oss ikke sånn. Du drar oss med, slik at vi også føler at vi er en del av «Enga». Vi er ikke bare noen som gjør ting som vi får beskjed om. Det er vi som er «Enga»!*

I datamaterialet kommer det frem at informantene setter stor pris på å ha dager på jobben hvor alle blir «løftet litt ut av hverdagen». Det gir dem opplevelser hvor de ser elevene, kollegaer, avdelingen og arbeidet på en annen måte, enn i det daglige. Mari forteller om noen eksempler på hva hun synes jeg som leder tilfører i forhold til dette:

Det at vi har noen sånne dager hvor vi jubler, jubeldagene våres, tror jeg veldig på. At vi blir løftet ut av det hverdagslige, kjedelige, at vi har releaseparty og at vi lager CD, at vi har hatt 10 års «Enga»fest, forberedelsene til den og gjennomføringen. Jeg har veldig tro på å bli løftet ut av det trivielle, i det daglige og det gjør vi på avdelingen. For oss voksne, så tenker jeg på det løftet ved at vi var på fjellet og feiret 10 års jubileum, det å være sammen, og være på linje, og ikke ha det hierarkiet som vi har på jobb. At vi alle er like i sånne sammenhenger, det har jeg veldig tro på. Dele gode opplevelser sammen og at vi får en opplevelse av å være spesielle på en positiv måte. For det gir en stolthet og en styrke i ryggmargen.

Analyse og tolkning

Ut i fra fortellingene og historiene til informantene tolker jeg det slik at det er en felles oppfattelse om at de er en del av et fellesskap, hvor de både tar ansvar og får ansvar, og hvor verdier og visjoner er aktivt til stede i den daglige praksisen på ulike arenaer. Nora opplever at disse tingene trekkes frem i lyset i ulike felles møtepunkter og i hverdagen. Wenger (2004) viser til at menneskers deltagelse i praksisfellesskap, hvor de opplever at deres handlinger og meninger oppfattes som betydningsfulle, vil styrke deres opplevelse av kompetanse og identitet. Gjensidig involvering gjennom felles oppgaver og delt handlingsrepertoar utgjør kjernen i et praksisfellesskap. Gjensidig engasjement er en forutsetning, men innad i gruppa kreves ikke homogenitet. Posisjon og identitet vil variere avhengig av medlemmets evne og vilje til å identifisere seg med fellesskapets mål, handlinger og verdier (Wenger, 2004). Jeg tolker fortellingene til informantene slik at de i stor grad viser til en gjensidig involvering i sitt arbeid på avdelingen. Det igjen kan tolkes dithen at de gjennom deltagelse i ulike prosesser på avdelingen har dannet seg et felles bilde av avdelingen. Som Mari forteller, opplever hun at

praksis er relatert til sitt daglige virke og at hun derfor føler seg godt innrammet. Utvikling av et samlende bilde av organisasjonen bør fremstå som et resultat av en felles plattform besående av en misjon og et felles verdsett. Videre bør utviklingsretningen identifiseres ved hjelp av de ansattes fremtidskrav, visjon og strategiske og operative mål. Et felles bilde bør også fremstå som et resultat av et sett normer, som setter kvalitetsstandarder på arbeidet. Til slutt bør det være et resultat av tilstrekkelig makt og belønning, for å skape et handlingsrom som gir den enkelte muligheter for effektiv arbeidsutførelse (Irgens, 2011, s. 67). Irgens (2011) viser videre til at en felles oppfatning av misjonen kan føre til en viktig kollektiv selvforståelse. En misjon kan forstås som organisasjonens «raison d'être», grunnlaget for dens eksistens. Den forteller hvorfor organisasjonen eksisterer, hvem den er til for og hvilke produkter eller tjenester den skal fremstille. DuFour, DuFour & Eaker (2009, s. 89) viser til at Professional Learning Communities at Work (PLC's), hvor lærere er forpliktet til å samarbeide, er nøkkelen til bedre læring for elevene og forutsetter kontinuerlig praksisnær læring for lærere. En av seks karakteristikker av PLC's er «Shared mission, vision, values and goals – All focused on student learning». For å oppnå et felles formål skaper medlemmer av en PLC, og er styrt av, en klar og overbevisende visjon av hvordan deres skole må bli for å kunne hjelpe alle elevene til å lære. Dette omhandler ikke bare hvordan lærere skal arbeide for å bedre skolen, men forsterker også det moralske formålet og kollektive ansvaret for å avklare hvorfor deres dagligdagse arbeid er så viktig. Ut i fra datamaterialet tolker jeg det slik at informantene opplever at kollegaer og ledelse tar et kollektiv ansvar og formidler til hverandre at «vi skal få det til sammen». Jeg tolker det slik at de gjennom å ta et så stort ansvar for fellesskapet viser en holdning til at de har forpliktet seg til sitt arbeid. Det er stor forskjell mellom lydighet og forpliktende holdning. Den personen som er forpliktet overfor en sak, viser en energi, lidenskap og begeistring som ikke finnes hos mennesker som bare er lydige. En gruppe mennesker som virkelig er forpliktet til å arbeide mot en felles visjon, er en fryktinngytende styrke og kan nærmest utrette det umulige (Senge, 1999).

Arbeid med visjoner forutsetter et åpent og støttende klima i organisasjonen (Senge, 1999). Sett i forhold til informantenes opplevelser av fellesskap mener jeg dette kan generaliseres og tolkes dit hen at disse opplevelsene og erfaringene henger sammen med det arbeidsklimaet de er en del av. Mari snakker blant annet om opplevelsen av å være spesiell på en positiv måte og hvordan det gir en stolthet og styrke i ryggmargen. Arbeidsklimaet er knyttet til individuelle oppfatninger og er i hovedsak individuelle beskrivelser av den sosiale settingen eller konteksten som personen er en del av (Rousseau, 1988). Grunnlaget for enhver kultur er de fellesskapsverdier som deles av menneskene i organisasjonen. De kan være

bevisste eller ubevisste. Når de først har satt seg lar de seg ikke så lett endre og det er derfor viktig at organisasjonen tar verdispørsmål på alvor (Irgens, 2011).

I denne dimensjonen «sammen om» kommer det, slik jeg tolker det, frem mange positive opplevelser i forhold til ledelse. Sett i forhold til at de intervjues av meg, som også er deres leder, kan man selvfølgelig trekke slutninger om at de kan ha følt seg «presset» til å gi positive tilbakemeldinger eller svart positivt for å unngå ubehageligheter. Jeg opplever og tolker imidlertid de individuelle opplevelsene som meget reflekterte og med svar som underbygger deres oppfatninger. Uten å tale til fordel for meg selv tolker jeg fortellingene som et grunnlag for å tro at den positive omtalen av meg som leder er ektefølt og ærlig. Når det gjelder verdigrunnlaget og visjon, tolker jeg deres opplevelser av meg som leder, både på bakgrunn av direkte og mer indirekte fortellinger, som at de opplever dette som vesentlig i forhold til det arbeidet vi gjør på avdelingen. Samtidig kommer det frem i fortellingene at de opplever å blir sett på som aktive deltagere i fellesskapet. Som Elise opplever det; «Det er vi som er «Enga»!» Scherp og Scherp (2007) viser til at det er viktig å få frem verdigrunnlagets betydning for hvordan skolearbeidet utøves, og dialogen blir viktig om man vil påvirke virksomheten. Det handler om å forsterke livsverdiene på bekostning av systemverdier og på grunnlag av ideologiske utgangspunkt fjerne seg fra regelstyring. Tyngdepunktet i den diskursive styringen ligger i å gjøre mål og visjoner troverdige gjennom en dialog som leder frem til en dyp forståelse av oppdraget (Scherp & Scherp, 2007). Bruk av metaforer bidrar til å gjøre visjoner livlige og lettere å kommunisere. I et transformativt lederskap legger lederen stor vekt på den symbolske siden av lederskapet. Det handler om å skape felles verdier, og endring dreier seg om å påvirke medlemmenes verdisyn. Dette kan ikke oppnås gjennom tvang eller bruk av rasjonelle og instrumentelle relasjoner. For å få organisasjonen med, må lederen gå foran som et godt eksempel og fungere som en inspirator (Jacobsen, 2004). Frivillig innsats er en naturlig prosess som springer ut av en oppriktig entusiasme for en visjon og viljen til å la andre treffe sitt eget valg. Overtalelser kan fort bli oppfattet som manipulasjon og forhindre at menneskene engasjerer seg. Forpliktelse til en visjon er svært personlig og forsøk på å påtvinge forpliktelse vil i bestefall fremme lydighet. Det vil si mennesker som gjør det som er forventet av dem (Senge, 1999).

4.5.2 Felles forståelse

Empiri

Hvordan informantene forteller om blant annet egen rolle og ansvar på jobben og sitt syn på samarbeid og undervisning, forteller mye om deres menneskesyn og verdier. Bentes fortelling gjenspeiler hvordan flere av informantene opplever avdelingens grunnleggende verdier:

Prosjektet har ikke endret min oppfatning av «Enga», men jeg føler at det har blitt enda mer befestet, sånn som jeg tenkte at det har vært, den romsligheten og aksepten av annerledesheten. Jeg føler at det har blitt enda mer befestet, at det har blitt sterkere. Jeg føler at det har vært en stor respekt overfor den elevgruppa vi har hele tiden, men at det har blitt enda sterkere og at vi har blitt det mer bevisst.

En økt forståelse for hverandre og hvordan vi er og tenker forskjellig, er det flere som forbinder med utviklingsarbeidet. Lenes fortelling gjenspeiler også andres opplevelser:

Jeg synes jo at vi har fått fram hvor mye positivt det er på «Enga» og fått fram mer av hva som bor i folk. Det synes jeg. Det er lettere å se menneskene bak og det forklarer en del om hvordan de tenker. Da er det ålreit og man skjønner folk litt bedre. Man forstår folk litt bedre. Da ser man hvorfor folk gjør de tingene de gjør. Det har en bakgrunn i deres fagbakgrunn, i deres personlige liv og hvilke arenaer de har jobbet på, og sånne ting, og hva slags tradisjon de er en del av. Det er lettere å se nå.

Systemnivået er noe alle ser på som avgjørende i forhold til å skape de resultatene vi gjør på avdelingen. Flere opplever at avdelingen gjennom gode systemer sikrer et godt undervisningsopplegg for elevene. De forteller også at gode systemer, som er utarbeidet i fellesskap skaper et godt grunnlag og utgangspunkt for en felles forståelse av de arbeidsoppgavene de står overfor i det daglige. Vikarplaner, overføringsmøter og gode rutiner for å forebygge feil samspill er noe systemnivået ivaretar. Nora har konkrete eksempler:

.....Ikke minst opplæringsplanen for nyansatte. Det er jo i fellesskap vi har fått det ned i ei bok, ved at alle har bidratt til den. Det er noe med at vi er med og drar lasset alle mann, så kommer vi ned til noe er brukbart for de nyansatte. Det at vi har muligheten til å gjøre sånne ting, at vi kan være som ei sånn gruppe. At vi drar det opp i lyset, og det med miljøregler hvor vi repeterer og repeterer. Vi kan aldri bli gode nok. For dagene er hektiske og det er fort gjort å glemme og det at vi er flinke til å dra sånne ting frem i lyset, gang på gang, det tror jeg er kjempeviktig. Og vi er jo en kvinnebedrift også, ikke minst, og det er og et unikum, at ting går så greit som det det gjør. Det er jo kontra det å være bevisst på oss selv og på andre. Det er kjempeviktig.

Hvordan utviklingsarbeidet har ført til endring i handlinger og bedre rutiner som sikrer en felles forståelse og praksis i arbeidet med elevene er noe Mari kan fortelle om:

Vi har fått ryddet opp i det med tisking i krokene i forhold til når andre stiller spørsmål om hvilken praksis vi (teamet) har i forhold til en elev. I tidligere tider har det vært litt, ikke helt uvanlig, at noen har enten prøvd seg i praksis; «jeg vet hva teamet vil, men jeg prøver noe som jeg tror er bedre» eller at det har vært snakket om utenfor teamet med andre, litt sånn tiske hviske. Det har vi fått ordnet opp i ved å lage et skjema som teamleder skal få fra det teamet som har personer som lurte på noe. Så drøfter vi spørsmålet på teamet og gir skriftlig svar tilbake. Vi har på en måte fått ryddet opp i en ukultur som kunne ha utviklet seg og med det tenker jeg at vi har en leder som er veldig dyktig på å se, og har handlekraft i forhold til å ta tak i sånne ting. Vi er en avdeling i utvikling, både på system og individnivå, føler jeg.

Analyse og tolkning

Informantene forteller om «felles forståelse» på mange ulike nivåer, både i forhold til opplevelser på individnivå og systemnivå. Senge (1999) viser til at systemtenkningens kunst faktisk består i å kunne se gjennom kompleksiteten til de underliggende strukturene som forårsaker forandring. Systemtenkingen betyr ikke at man overser kompleksiteten. I stedet innebærer den å organisere kompleksiteten til en sammenhengende historie som kaster lys over årsakene til problemene, så vel som hvordan problemene kan bli avhjulpet på mer varig måte. Det vi trenger mest er fremgangsmåter for å vite hva som er viktig og hva som ikke er viktig, hvilke variabler vi skal fokusere på og hvilke vi skal vie mindre oppmerksomhet – og vi trenger måter å gjøre dette på som kan hjelpe grupper av mennesker til å utvikle en felles forståelse (Senge, 1999).

En bedre kjennskap til og økt forståelse for sine kollegaer, både som mennesker og fagpersoner er noe som kommer frem i datamaterialet. Det er mulig å anta at en slik forståelse kan hjelpe de ansatte til å ta andres perspektiver og lettere forstå andres ytringer og handlinger. Det er jo ikke dermed sagt at man aksepterer og er enig med alle i deres ytringer og handlinger, men et slikt bakgrunnsteppe kan gjøre det enklere å samarbeide og finne felles løsninger og øke muligheten for en felles forståelse, både i endringsprosesser og når beslutninger skal tas. Gjærum (1998) viser til at et godt teamarbeid forutsetter forskjellig kompetanse, men tilstrekkelig felles forståelse til å få en levende og fruktbar faglig prosess. Ved at alle i teamet kjenner hverandres kompetanse og oppgaver godt, og vet hva man kan forvente av sine medarbeidere, vil det avlaste den enkelte og gi mulighet for at hver medarbeider kan bli best mulig på sitt område.

Informantene forteller om opplevelser fra utviklingsarbeidet som har bidratt til økt refleksjon og bevisstgjøring i forhold en felles forståelse av grunnleggende verdier og menneskesyn i det arbeidet de utfører på avdelingen. Vårt menneskesyn avhenger av vårt syn på forholdet mellom individ og omverdenen, og ulike menneskesyn får konsekvenser for vår forståelse, holdninger og praksis. Vårt menneskesyn vil være avgjørende for hvordan vi som yrkesutøvere vurderer hvilke tiltak som skal iverksettes. Solum (1993) viser til tre typer menneskebilder. Sett i sammenheng med et sosiokulturelt læringsperspektiv vil det didaktisk-materialistiske menneskebildet være gjeldende. Det viser til at individet i en gjensidig vekselvirkning kan stimulere og påvirke omverdenen og øke sin mestringsgrad. Samtidig kan miljøet rundt forandres til å gi den enkelte bedre vekstvilkår. Ved at mennesket gjør seg nye erfaringer og får en ny forståelse av forholdene rundt seg, blir det bedre rustet til å forandre sine levekår og livskvalitet. Mennesket er avhengig av miljøet rundt seg, men kan selv skape forandringer og endringer (Solum, 1993). Dette menneskesynet bygger på Vygotskys (1978) teorier om at mennesker lærer i de ulike sosiale kontekster de deltar i. Sett i sammenheng med dette menneskesynet blir det vesentlig, som flere av informantene forteller om, å sikre et godt læringsmiljø med gode samspillspartnere. Informantene forteller om miljøregler, opplæringsplan for nyansatte, vikarplaner og skjema for spørsmål til teamene. Jeg tolker det slik at de ser viktigheten av at nyansatte blir sosialisert og inkludert i miljøet. Ved å sørge for at holdninger og praksis blir formidlet til nyansatte kan man, som Mari sier «forebygge feil samspill». En vellykket sosialiseringsprosess for nyansatte er viktig (Dagsland & Einarsen, 2005). Det vil føre til at nykommeren opplever seg selv som et fullverdig medlem av arbeidsgruppen og identifiserer seg med denne og tar opp i seg deres «språk» og atferdskoder. Dette innebærer også en opplevelse av at «det er bruk for meg», med påfølgende jobbmotivasjon og trivsel. Den nye medarbeideren vil raskt beherske arbeidet og bli en dyktig, stabil og kanskje nyskapende medarbeider som føler seg knyttet til og forpliktet overfor organisasjonen. Mislykkede sosialiseringsprosesser kan føre til det motsatte og det kan også virke negativt inn på hele arbeidsmiljøet i organisasjonen (Dagsland og Einarsen, 2005).

En formell struktur har positiv innvirkning på arbeidsmoralen hvis den hjelper oss til å få arbeidet gjort, eller den kan virke negativt hvis den blir en hindring (Bolman & Deal, 2009). Ut i fra intervjusubjektene fortellinger tolker jeg det slik at de systemene avdelingen har utarbeidet i felleskap oppleves som en støtte i det daglige arbeidet. Jeg tolker det også dit at det har vært av stor betydning at disse systemene i hovedsak er utviklet i felleskap. Vi er imidlertid også en del av en offentlig virksomhet og et skolesystem. De direktivene og

systemene som kommer ovenfra vil derfor ikke være en del av en intern prosess, men føringer som man allikevel må forholde seg til og leve med. Tiller (2006, s.162) sier at «Det som kommer ovenfra og utenfra, må inn i dypstrukturene og ned i dypet for å få optimal virkning». Når forandringsforslagene kommer ovenfra blir det derfor viktig at de kobles på en meningsfylt måte til de menneskene som skal sette ideene ut i praksis (Ekman, 2004).

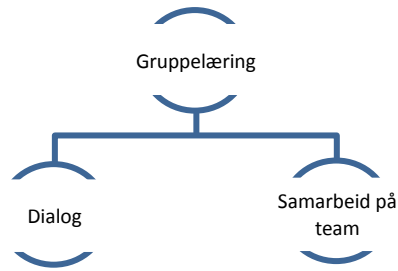
4.6 Gruppelæring

Teori

Gruppelæring er en gruppeferdighet. En gruppe av talentfulle enkeltindivider vil nødvendigvis ikke bli en lærende gruppe. En lærende gruppe trenger måter å trene sammen på slik at de kan utvikle sine kollektive læreferdigheter. Senge (1999) viser til to forskjellige «prøvefelt». Det er trening i dialog og det andre handler om å skape «lærelaboratorier» og «mikrokosmos». Mikroverdenene hjelper mennesker til å begynne å lære gjennom handling. «Jeg tror at mikroverdener vil vise seg å bli en avgjørende «teknologi» for iverksettelsen av den lærende organisasjonens disipliner. Dette vil skje ved at mikroverdener hjelper oss til å gjenoppdage kraften som ligger i å lære gjennom lek og spill» (Senge, 1999, s. 317).

Senge (1999) viser til at dialogen i en gruppe som reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlingsmåter er vesentlig. Han viser til Bohm som identifiserer tre grunnleggende forutsetninger for dialog. For det første må alle deltagere oppheve de antagelsene som de tar for gitt, det må skje kollektivt, ved at man holder sine antagelser opp slik at de hele tiden er gjenstand for spørsmål og observasjon. For det andre er det en forutsetning at gruppen ser hverandre som kollegaer. Kollegaer som er på en gjensidig søken etter dypere innsikt og klarhet. Medlemmenes vilje til å se hverandre som kollegaer vil være avgjørende for å skape en positiv tone og dempe følelsen av sårbarhet, som dialogen fører med seg. Den tredje forutsetningen for dialog, sier Bohm, er at det må finnes en støttespiller som hjelper frem dialogen og holder den gående. Støttespilleren skal hjelpe menneskene til å eie prosessen og resultatene. Kunsten i å få til en dialog er å oppleve flommen av meninger og å oppfatte poengene (Bohm sitert i Senge, 1999, s. 248).

I dimensjonen «gruppelæring» er det to kategorier som viser seg i datamaterialet som fremtredende. Det er for det første «dialog». For det andre er det «samarbeid på team». Denne kategorien innebærer både opplevelser i forhold til samarbeid i praksis og opplevelser av utviklingsarbeidets innhold og organisering. Ut i fra det empiriske materialet viser det seg at denne dimensjonen har oppgavens mest omfattende data.



Figur 6: Gruppelæring og dens underkategorier

4.6.1 Dialog

Empiri

Opplevelser i forhold til teamarbeid er noe som gjentar seg i datamaterialet. Det er noe alle informantene gjerne vil snakke om og gjennom intervjuene opplever jeg at deres tanker rundt dette er noe de har høyt oppe i bevisstheten. Dialogen i teamene opplever de som åpen og deltagende. De opplever seg selv som aktive deltagere i dialogen. Tone, som er fagarbeider, forteller om sine opplevelse av dialogen i teamet:

Vi driver med noen runder der også, hvordan vi har det og litt sånn. Tar opp igjen personalutviklingen på teamet. Vi deler opplevelser der også, ser hverandre og bekrefter hverandre. Vi utvikler hverandre og lærer av hverandre der også. Det går igjen hele veien. Vi blir hørt alle sammen, ikke bare de som skravler mye. Der er teamlederen veldig fin. Du kan si det du vil.

Bente er spesialpedagog og teamleder. Hun forteller hvordan hun opplever deltagelsen i dialogen på sitt team:

I teamet så blir det mye konkret som man må jobbe med, som gjelder rundt hver elev, men det at alle blir hørt, det er jo en del av det, at alle blir hørt på sak. Jeg føler at jeg har et team hvor alle bidrar. Det kan jo være at noen har blitt litt mer bevisst sin egen rolle og noen har faktisk blitt flinkere til å uttrykke det de tenker. Det har sikkert prosjektet hatt en del å si for. Det tror jeg.

Når det gjelder min rolle, som leder, i dialogen på avdelingen, er det noen fellestrekk som viser seg i datamaterialet. Alle forteller at de opplever meg som åpen og lyttende. Det er gjennomgående at de opplever at veien inn til mitt kontor er kort. Tone sier det sånn: *Du er veldig åpen og jeg føler at jeg alltid kan komme til deg og si det hvis det er noe.* I formelle og uformelle møter er det flere som forteller at de opplever at jeg hører på andre, er tydelig og legger frem ting på en god måte. Mari forteller: *Du er tydelig og det gjør at andre må være tydelige tilbake. Du gir veldig uttrykk for at du respekterer og liker å høre at andre har meninger.* Hvordan jeg tar ansvar i dialogen og tar tak i de situasjonene som oppstår er noe

Bente forteller om: *Jeg har aldri den følelsen av at «dette går seg til». Det blir tatt tak i og det er bra. Det kan kanskje være litt ubehagelig noen ganger, men sånn skal det være.* Bentes fortelling kan ellers gjenspeile hvordan informantene opplever meg som leder:

Du vet jo hva vi skal snakke om, du har alltid ei sakliste og du er alltid rolig, du lar stort sett alle få komme til orde. Det kan hende, hvis vi har litt dårlig tid, at du stopper noen og det føler jeg i grunn er helt greit. Det hører jo til oppgava, ellers så blir man kanskje aldri ferdig, så jeg synes absolutt du sørger for flyt i møtet og oversikt og forutsigbarhet i møtene. Det er, fillern å (latter)... ikke noe negativt å si.

Elise opplever at det har vært en endring i forhold til min deltagelse ute i miljøet på avdelingen. Dette kan igjen sees i sammenheng med den uformelle dialogen. Hun sier:

Du ser oss hele tiden, men det er klart det at nå når du ikke har så mye undervisning, så føler jeg kanskje selv at jeg så deg mere ute i miljøet før enn det det har vært nå. Det jeg likte mest med det var at jeg følte vel at da var du mer med i miljøet på en måte. Det var vel også det at avdelingen var mindre før, det blir mer og mer ansvar og det er det å kunne finne en slags middevei. Det jeg håper, og det regner jeg med også, og det som kanskje heller er viktig, er at du blir med på teammøtene en gang i blant.

Når det gjelder dialogen på avdelingen generelt sett kommer det frem i datamaterialet at det er en gruppe mennesker med mange meninger og at dialogen krever «stor takhøyde». Elise beskriver hvordan aktiviteten og åpenheten viser seg i dialogen ute i praksis:

Vi har jo bestandig hatt god dialog og det er klart at du kan jo ikke være noe sår, sart type og jobbe her. Det kan du ikke. Du må tåle en del. Jeg har nok sagt ting før også, men ikke så tydelig. Der kommer det igjen, det med at jeg stoler på meg selv. Jeg er åpen for andre meninger og opplever at jeg kan ha en åpen dialog uten at vi blir fornærmet på hverandre.

Når jeg spør Elise om hun tror at personalutviklingsprosjektet har ført til at hun har blitt mindre nærtagende svarer hun at hun tror det. Hun sier at hun har lært å tenke på en annen måte og ved at de ansatte kjenner hverandre bedre har de blitt mer åpne for andres meninger.

Analyse og tolkning

Jeg opplevde både under intervjuene og i analyseprosessen at teamarbeid er en viktig del av hverdagen til informantene. I kategorien «dialog», sett under ett, forteller informantene mye om åpenhet, bekreftelse, takhøyde, lytteferdigheter og aktiv deltagelse. De opplever at de utvikler hverandre og lærer av hverandre. Gjennom økt forståelse og meningsskapende

læreprosesser dannes kunnskapsutvikling (Scherp & Scherp, 2007). Deci og Gagné (2005) viser til ansatte som får mer å si i forhold til det de gjør, kan gi dem en følelse av økt betydning for innsatsen. Ved at arbeidet blir strukturert på en sån måte at det er rom for gjensidig avhengighet og identifisering med teamet, samt respekt og omtanke for den enkelte ansatte, kan det ha en positiv effekt på internaliseringen av autonom motivasjon og resultatene av arbeidet (Deci og Gagné, 2005). Formålet med dialogen er å gå ut over enkeltindividets forståelse (Senge, 1999). Ved å delta i dialogen får ansatte en innsikt som de ikke kan tilegnet seg hver for seg. I dialogen søker man nødvendigvis ikke etter enighet, men en større forståelse. Ved at de ansatte får en større forståelse for de andre deltagernes synspunkter og samtidig erkjenner at egen forståelse kan bedres ved å være forsiktig med å fremheve sitt eget syn, vil det utvikle seg dype tillitsforhold som også påvirker diskusjonen (Senge, 1999).

Tone og Bente forteller på hver sin måte om hvordan de opplever dialogen i sitt team. Begge trekker sammenligninger til utviklingsarbeidet. Det er derfor rimelig å anta at både metoder og effekten av oppgaver og refleksjon gjenspeiler seg i praksis. I overført betydning vil jeg også si at det de forteller kan ses i sammenheng med et godt arbeidsklima, både på avdelingen og i teamet. Klima påvirker organisatoriske prosesser som problemløsning, beslutningstaking, kommunikasjon, koordinering, kontroll og psykologiske prosesser for læring (Ekvall, 1996). Menneskene i et klima med mye frihet er kontaktsøkende og både gir og tar imot informasjon, diskuterer problemer og alternativer, planlegger og tar ulike former for initiativ og beslutninger. Mange stemmer blir hørt og folk er ivrige på komme fram med sine ideer, erfaringer og kunnskap (Ekvall, 1996). Ut i fra datamaterialet opplever jeg at informantenes fortellinger gjenspeiler et klima med mye frihet. Et slikt klima krever robuste og myndiggjorte medarbeidere, som deltar i dialogen og er i stand til å oppheve de antagelsene som de tar for gitt. De må holder sine antagelser opp slik at de hele tiden er gjenstand for spørsmål og observasjon. Dette kan være krevende for det ligger en viss sårbarhet i det å la andre undersøke sine antagelser (Senge, 1999). Elise fortalte om dette. Hun viste til at man må tåle en del for å jobbe i dette miljøet. Samtidig så hun at utviklingsarbeidet har ført til at hun gjennom større kjennskap til sine medarbeidere har blitt mindre sårbar. Dahl (2004) bekrefter nødvendigheten av å jobbe med utviklingsarbeid. Han viser til at det i en lærende organisasjon må legges til rette for systematisk utviklingsarbeid, slik at den kunnskapen skolen innehar kan utvikles gjennom gode kommunikasjonsprosesser. Nonaka, et al. (2000) mener at kjernen i organisasjonslæring ligger i mobilisering og transformering av taus kunnskap (SECI prosessen). Jeg tolker det slik at den åpne dialogen som informantene

viser til vil øke muligheten for transformering av taus kunnskap, slik at den deles og blir en del av praksis.

Møller (2007) beskriver tydelig ledelse som å gi retning, oppmuntre, konfrontere, sette grenser, stille krav og gi tilbakemeldinger. Samtidig er det vesentlig at verdiforankringen er i tråd med læreplanen. I dialogen på avdelingen forteller informantene at de opplever meg som leder som åpen, deltagende, lyttende og respektfull. I miljøet har lederen et ansvar som rollemodell i kommunikasjonen. Når informantene kan fortelle at de opplever at jeg respekterer og liker at andre har meninger, vil det kunne gi et signal om at her er det lov å ha meninger og det er lov å komme frem med dem. Baard et al. (2004) undersøkte autonomistøtte som en metode i utførelsen av lederfunksjoner. Ved at ledere forstår underordnedes perspektiver og deretter kan gi valg, reflektere følelser, gi begrunnelser for ønsket atferd og oppmuntre til selvregulering, blir ledere mer i stand til å forstå de spesifikke elementene som er nødvendig for å legge til rette for ønskede resultater og ansattes velvære. Dette kan forenes med viktige momenter innenfor HR-rammen, som er å bygge dialog, gi feedback, hjelpe gruppene til å ta beslutninger, stole på teammedlemmenes erfaring, lytte og bygge lagånd (Bolman & Deal, 2009). Bolman og Deal (2009) viser også til at grupper fungerer på to nivå, et åpent og bevisst nivå som knytter seg til oppgaven og et prosessnivå hvor opprettholdelsen av gruppen og mellommenneskelig dynamikk står i sentrum. Ledere må ha kjennskap til dette og for å lykkes med HR-ledelse må denne strategien gjennomsyre skolens praksis.

Ekman (2004) viser til at kreativitet fremmes av en organisatorisk struktur som legger til rette for fri flyt av kommunikasjon. Han mener det handler om å legge til rette for småpratene. Han viser også til at ledere som vil lede, må delta i den uformelle samtalen og vinne medarbeidernes tillit der. Det er i småpratene at de sosiale relasjoner, normer og verdier dannes og utvikles. Elise forteller at hun ser meg som leder mindre ute i miljøet nå enn hun gjorde tidligere. Ut i fra Ekmans beskrivelse har hun et godt poeng i forhold til deltagelse i den uformelle dialogen. «Mellomlederen står i «sannhetens øyeblikk» og må teste gyldigheten av sine ideer og beslutninger i møte med høyst kompetente kollegaer» (Paulsen, 2009, s. 26). Mellomlederen må i det daglige forholde seg til kryssende interesser og ønsker. Oppgaven er å koordinere og planlegge den operative virksomheten, men også megle mellom topp og bunn i organisasjonen. Mellomlederen er derfor også posisjonert til å binde sammen kunnskap og ideer fra ulike deler av organisasjonen. Samtidig må mellomlederen forholde seg til skiftende forventninger og rollestress i det daglige arbeidet (Paulsen, 2009). Det blir en balansekunst i forhold til alle de oppgavene som ligger til en lederfunksjon i skolen. Jeg kjenner meg igjen i

Paulsens beskrivelse av det krysspresset som mellomlederne i skolen står i og opplever at det å ha blikk for de ulike forventningene og prioritere arbeidsoppgaver er krevende i en hektisk hverdag. Tillit handler om å håndtere usikkerhet og utvikles i relasjoner gjennom at vi gjør og opplever ting sammen og at vi prater med hverandre (Ekman, 2004). Jeg ser at ved å delta i småpratene ute i miljøet kan jeg bidra til å styre samtaler og diskusjoner i ønsket retning, og samtidig være en rollemodell. Sett i forhold til hva som kommer frem i datamaterialet av andre beskrivelser av meg som leder opplever jeg at jeg har tillit og at de opplever dialogen med meg som god, men jeg tar det absolutt som et signal på at jeg bør ha en større bevissthet i forhold til min funksjon som rollemodell ved fysisk å være til stede i miljøet.

4.6.2 Samarbeid på team

Empiri

På måten intervjusubjektene forteller om arbeidet sitt og samarbeidet med kollegaer i team, viser datamaterialet at de alle ser sammenhengen og overføringsverdien fra den gruppelæringen som skjer i utviklingsarbeidet og til den jobbingen som skjer i praksis. På spørsmål om dette svare Lene, som også er teamleder, slik:

Ja, det tror jeg helt sikkert. Folk har stor bevissthet om det, at det man formidler der har en stor betydning, hvordan man formidler ting og hvordan ting blir. Ja, jeg tror det har veldig stor betydning. Jeg merker det ved at teammedlemmene har blitt veldig bevisste på å komme med positive tilbakemeldinger til hverandre istedenfor å være opptatt av hva som er problemet. De kan jo være litt sånn også, men det virker som om folk har blitt mer klar over det. At det foregår mange prosesser.

I datamaterialet er det stor enighet i at teamjobbing er en god ramme og struktur for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen, samt ivareta andre oppgaver rundt elevene. Lene ser team som en styrke og sier: *Jeg tror det er en kjempeide*. Nora forteller om hvordan hun i hverdagen opplever å være en del av et team:

Vi er så delaktige alle mann, jeg føler at vi er så avhengig av hverandre, vi jobber som et team. Vi er så viktige alle sammen og har følelsen av det. Og det er så viktig at alle har en formening, alle gjør sin jobb og alle drar med for å nå det målet vi har tenkt oss. Alles meninger og opplevelser er viktige. Det er veldig, veldig bra. I samspill med elevene må jeg jobbe selvstendig, jeg har ingen sånn i nuet å ty til, men det ligger jo masse bak av erfaring og teamvirksomhet. Vi er enige om hvordan ting skal gjøres, men samtidig må jeg handle når jeg står der alene, så er jeg trygg på det, at de avgjørelsene jeg tar, de kan jeg gå god for. Jeg er trygg på at jeg kan handle og det føler jeg at jeg har resten av gjengen i ryggen på, for dem vet hva jeg står for.

Når det gjelder teamledernes rolle, svarte alle fagarbeiderne at teamlederen har en avgjørende rolle når det gjelder å holde teamet i gang, både sett i forhold til å ivareta og ikke minst prioritere alle oppgavene som teamet skal ta ansvar for. Ledelse og ivaretagelsen av den gode dialogen i teamet og veiledning av medarbeidere er også ting de ser på som viktig. Tone kan fortelle om hennes opplevelse av teamlederen:

Jeg synes det er veldig godt å ha henne som har orden på gruppa og har fokus på personalutvikling ved siden av. Jeg føler egentlig at jeg kan ta avgjørelser og får støtte for det i miljøet, men jeg er veldig opptatt av at teamlederen skal være enig med meg i den avgjørelsen. Det kommer jo an på hva det er og hva jeg skal ta avgjørelser i forhold til. Jeg har for eksempel jobbet mye med «Pecs» og hatt mye ansvar for dette. Teamlederen har vært ny og jeg tar ansvar og gjør det beste jeg kan i dette arbeidet. Det får jeg mye støtte på. Jeg føler at jeg får mye støtte hele veien her.

Spesialpedagogene forteller at de som teamledere opplever seg selv som en viktig brikke i forhold til å ta ansvar for å trekke utviklingsarbeidet inn i teamet. De har tro på at når prosesser settes i gang, så skjer det en utvikling på flere plan og arenaer. De synes det kan være enklere som teamleder å relatere til temaer som har tilknytning til noe de har jobbet med i utviklingsarbeidet. Som Mari sier: *Det er helt avgjørende at vi gjør det, for det personalutviklingsjobbinga har fokus på en kveld eller i en avgrenset tid skal jo funke i det daglige.* Teamlederne opplever også at dette i en hektisk hverdag kan oppleves krevende. De mener det har stor betydning hvilken innstilling teammedlemmene har i utgangspunktet. Sett i forhold til hvordan de opplever å være teamledere mer generelt, viser de til et stort ansvar med mange oppgaver som skal ivaretas. De er opptatt av å holde fokus på elevene og samtidig skal de ivareta kommunikasjonen i teamet, de voksnes behov for å dele og hele tiden ha blikket rettet fremover til det beste for elevene. Mari sier det sånn:

Jeg tenker at bevisstgjøring eller tydeliggjøring av teamleders rolle er viktig og det kan vi bare fortsette med. Teamlederne er så sentrale for at ungene skal få et kvalitativt godt tilbud gjennom dagen og det er en kjempestor oppgave og kanskje den mest viktige oppgaven vi har. Teamleder må dyktiggjøre den enkelte på teamet. Det er hovedoppgaven, å få den enkeltes egenskaper til å tre fram for den enkelte. At hver og en blir bevisst hvem en er, hva en er god for og hva som er styrker og sårbarheter. Hva som må frem i samspillet med de forskjellige ungene. Det er det første, og så få en stolthet og selvtillit hos den enkelte som gjør at de er handlingsrettet i situasjoner med ungene, og at teamlederen må ta ansvar for at alle på teamet vet hva de skal.

Lene sier noe om hvordan effekten av myndiggjorte og sterke medarbeidere kan oppleves:

Det at folk står mer frem kan jo også gjøre at det noen ganger kan bli litt for mange ting som skal landes. Det blir mange sterke personer og mange saker og mye som skal dras sammen. Så det er kanskje det jeg tenker at jeg må nok stramme inn også sånn at vi får konsentrert oss om de tingene vi driver med, ellers så kan det bli for mye.

Gruppelæring, både i forhold til innholdet i utviklingsarbeidet og den effekten det har for samarbeid og læring på avdelingen, er noe Nora forteller om:

Jeg føler at jeg kjenner de jeg jobber sammen med på en bedre måte nå enn det jeg kanskje gjorde for fire år tilbake. Fordi at jeg vet såpass mye om dem nå, fordi at vi har de kveldene som vi har, det er vel kroppsspråk og ja, jeg kjenner dem bedre, det er vanskelig å sette ord på. Da vet man litt mer om hvor man har folk. Jeg blir veldig avslappa på en måte, jeg er ikke noe redd for å ta opp ting og det er ikke noe problem å komme med at "det synes jeg kanskje ikke var fullt så bra" eller "det synes jeg var veldig bra." Jeg er ikke redd for å komme med negative ting kontra positive ting, for å si det sånn. Det er trygt og godt og det er ingen som tar det galt opp, eller personlig.

I datamaterialet kommer det frem mange tanker og konkrete beskrivelser av hvordan informantene har opplevd innholdet og organiseringen av personalutviklingsprosjektet. De viser til at det har vært bra med en teoretisk forankring og at det har vært mange gode øvelser og uttrykksmåter. Refleksjonsøvelser, både individuelle og kollektive, har ført til handling ved at de gjennom ulike øvelser har uttrykt seg på ulike kreative måter. Som Lene sier: *Det å lage en liten fyrstikkeske⁸ liksom, ja, ja.. men man skjønner jo hvilke hensikter som ligger bak og det virker. Oppgaver er «fiffi» gjort.* De opplever også konteksten på gruppesamlingene som trygg og viser til at det har vært godt å få ro til å «gå inn i seg selv» og at de har hatt mange opplevelser «gjennom kropp». Dataene viser også til en felles oppfatning om at dette arbeidet har styrket gruppa. Det som imidlertid kommer frem som krevende, er tidspunktet på døgnet (ettermiddag/ kveld) som gruppesamlingene har vært gjennomført. Noen synes det er passe med den tiden vi har satt av, mens andre kunne tenke seg mer tid til å jobbe med prosjektet. Det er også en felles oppfatning om at det er bra at jeg som avdelingsleder er aktivt med i forhold til å planlegge, velge ut og gjennomarbeide temaene på forhånd og at det er bra at jeg deltar på alle samlingene, men at det er fint at det er ledet av noen andre enn meg. Gjennomgående viser dataene til at informantene har stor tillit henne som har det faglige ansvaret for prosjektet. Bentes fortelling gjenspeiler denne oppsummeringen av dataene:

⁸ Målet med denne oppgaven var å synliggjøre lederoppgavene og ansvaret som «skipper på skuta». De ansatte skulle lage hver sin gaveeske (fyrstikkeske), som skulle være en del av skattekista på skuta. Inne i gaven skulle hver og en skrive en privat/anonym hilsen til skipperen. På skuta (et maleri) laget alle ansatte seg selv, noen tegnet, noen klippet og limte osv. Til slutt hadde vi en skute med alle ansatte om bord. Skuta ble så hengt opp på veggen.

Jeg føler at hun (spesialpedagogen) har hatt en god plan, progresjonen har vært bra med gjennomtenkte oppgaver, og at dere har hatt en god dialog på det, for det skjønner vi jo at dere har og at dere har brukt tid på å ta opp emner i forhold til hvor skolen trykker. Det har gått hele veien, fra den enkelte av oss og ut mot ungene og nå sist var det litt mer rettet mot leders rolle, sånn at jeg føler på en måte at det er en rød tråd i det og emnene er stadig nye, så du vet jo ikke hva du går til og det er bra det.

Informantene har et positivt syn på hvordan jeg som leder ivaretar gruppelæringen på avdelingen, både i forhold til prosjektet og i hverdagen. De viser tiltro til at jeg har et blikk for hva som er nødvendig å ta tak i og at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i det virkelige livet på avdelingen, og ikke et oppsatt program. Tone kan fortelle om hvordan hun oppfatter meg som leder av fellesskapet:

Du har nok blitt tydeligere etter at du begynte på lederutdanning. Men det må du være. Jeg ser det i gruppa her. Det har vært ganske store diskusjoner her på møtene og det å stå i det er sikkert tøft, men du er veldig tydelig. Du takler det for du er såpass sterk. Det virker sånn i alle fall. Det er jo ikke bare å klare det. Det å ha så mange under seg. Jeg synes du tar det kjempe bra. Det er bare å fortsette. Hvis det er sånn som nå, så blir det veldig bra.

På spørsmål om de ser noe jeg kunne ha gjort annerledes i forhold til mitt overordnede ansvar for personalutvikling og arbeidsmiljø og eventuelt på hvilken måte, er det ingen av informantene som har noen tanker eller forslag til dette. Nora sier: *Jeg synes jo ikke det, og hadde det vært noe så hadde vi sagt det til deg, for å si det sånn. Hadde jeg kommet med det, så hadde det vært gjort noe med.*

Analyse og tolkning

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), viser til at det må legges vekt på en utstrakt bruk av og samarbeid, og at dette er et viktig virkemiddel for å få til kompetanseutvikling i arbeidsfellesskapet. Ut i fra en samlet vurdering av dataen, både i forhold til innholdet i utviklingsarbeidet og hvordan det gjenspeiler seg i praksis i form av å ulike samarbeidsformer, tolker jeg dataene slik at prosjektets tilrettelegging for kompetanseutvikling og samarbeidslæring har hatt stor betydning. Ut fra hvordan informantene formulerer seg og hva de vektlegger i sine fortellinger antar jeg at de gjennom systemisk tenkning har endret sine mentale bilder og at det har skjedd mye læring i forhold til gruppelæring (Senge, 1999). Wenger (2004) vektlegger deltagelse i ulike praksisfellesskap som grunnlag for identitetsdanning. Det er avgjørende for vår identitetsutvikling hvordan vi deltar i sosiale prosesser og kontinuerlig forhandler fram og skaper mening for oss selv

innenfor historiske og kulturelle fellesskap. Det vil sannsynligvis styrke vår kompetanse og identitet når vi erfarer at våre handlinger og meninger oppfattes som betydningsfulle i ulike praksisfellesskap. Et team skiller seg fra en gruppe ved at det i teamet er større grad av gjensidig avhengighet mellom aktørene i arbeidet mot å nå et mål eller fullføre en oppgave (Lauvås & Lauvås, 2004). Teammedlemmene må være enige om målet, og de må være innforstått med at den eneste måten å nå målet på, er å arbeide sammen. Nøkkelen ligger i gjensidighet innad i teamet. Tverrfaglige team kombinerer kunnskaps- og ferdighetsområder, teori og metoder, som enkeltpersoner ikke besitter alene. For at gruppen skal fungere som et team må personene identifisere seg sterkt med hverandre. Teamene på avdelingen er tverrfaglige og de er sammensatt av mennesker med ulik fagbakgrunn og erfaring. Lauvås og Lauvås (2004) viser til at tverrfaglig samarbeid ofte er konfliktfylt. I datamaterialet ser jeg ikke tegn til konflikter i forhold til ulik fagbakgrunn. Jeg ser derimot det motsatte, mennesker som forteller om at de har fått større forståelse for andre og har lært seg til å ta med flere perspektiver i sine betraktninger. Jeg tolker dataene slik at det tverrfaglige samarbeidet oppleves mer som en berikelse enn en belastning. Jeg kan bare anta at dette blant annet har sammenheng med utviklingsarbeidet, noe Lauvås og Lauvås (2004) kan støtte opp under. De sier at konflikter vanligvis er færre og mindre fastlåste i organisasjoner som har tatt utfordringen på alvor i forhold til det som ligger i prosessen å bygge opp teamet. Prosjektet kan med andre ord ses på som et viktig bidrag for samarbeidsklimaet i teamene og på avdelingen. Dårlig samarbeid gir dårlig arbeidsmiljø for de ansatte, og de som blir mest skadelidende er de som skulle nyte godt av resultatene av samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). I dette tilfellet elever og foresatte. Klima og miljø må derfor tas på alvor.

Spesialpedagogene kan i dette tilfellet sammenlignes med det Lauvås og Lauvås (2004) kaller høystatusprofesjoner. For denne profesjonsgruppen er minimumsambisjonene i et tverrfaglig samarbeid å beholde den makt og innflytelse som de har. For lavstatusprofesjonene, og for de som ikke har oppnådd en profesjonell status, innebærer tverrfaglig samarbeid en mulighet til å bli synlig og medvirkende i organisasjonen, og ikke en marginalisert gruppe som deltar i en organisasjon som i store deler er behersket, kontrollert og styrt av andre profesjoner. Jeg tolker det slik at spesialpedagogene absolutt ser på fagarbeiderne som medvirkende og jeg tolker det også slik at fagarbeiderne opplever at de gjennom sin deltagelse i teamet og på avdelingen er med på å påvirke og er synlige i organisasjonen. De opplever at de alle bidrar ut i fra egne forutsetninger og kunnskap. I et flerfaglig samarbeid vil det vise seg ulik forståelse av virkeligheten, noe også informantene forteller om. Virkelighetsforståelsen blir bestemt av både den ytre virkelighet og av øynene til

den som ser. Vi ser ikke det samme, for det som blir oppfattet, vektlagt og skilt ut som betydningsfullt, er avhengig av vår perspektivering. I tverrfaglig samarbeid er det ikke meningen å absoluttere en måte å vektlegge, tolke og forstå, men å få fram forskjellige forståelses- og tenkemåter. Ved at medlemmene får speilet sin egen forståelsesmåte og får tilgang til andre måter å tenke og handle på, i ulike situasjoner, kan et tverrfaglig samarbeid virke berikende på alle som deltar. Samtidig kan det komme det videre arbeidet med elevene til gode (Lauvås & Lauvås, 2004).

Både det fagarbeiderne og spesialpedagogene forteller om teamledelse, sier noe om hvordan de opplever både å bli ledet, og hvordan det er å ha ansvaret for å lede. Teamlederne ser det som en omfattende oppgave å lede teamet. Jeg tolker det slik at de tar et stort ansvar og viser et ekte engasjement, både i forhold til å trekke personalutvikling inn i teamet og ved å sørge for at elevene får et godt faglig tilbud. Som Lene forteller kan det være krevende å lede en gruppe viljesterke og aktive mennesker. Fagarbeiderne på sin side forteller om betydningsfulle teamledere, som er viktige i forhold til å lede prosessene i teamet. Deres positive omtale av teamlederne tolker jeg slik at spesialpedagogene mestrer denne oppgaven godt og gjør det på en slik måte at alle føler seg som fullverdige medlemmer av teamet. Teamledelse fremstår med andre ord som en viktig funksjon å fylle. Teamlederens rolle er først og fremst å være en sosial arkitekt som bygger opp og utvikler laget (Gotvassli, 2007). Det er som Bohm (sitert i Senge, 1999) viste til teamleders oppgave å være støttespilleren i teamet. Det er ikke mulig å sette sammen et perfekt team. Gode team er noe som må utvikle seg fra de potensialer som teammedlemmene har. Gjennom kollektiv selvtillit utvikler og utløses individuelle og kollektive ferdigheter (Gotvassli, 2007).

Informantene opplever at jeg som leder er tilgjengelig og tar ansvar i dialogen og gruppelæringen på avdelingen. Jeg tolker også dataene slik at de opplever at min deltagelse i form av at jeg «tar temperaturen på avdelingen» og er aktivt med i utvelgelse av tema og retning for utviklingsarbeidet, er med på å kvalitetssikre innholdet. Måten de beskriver meg og den jobben jeg gjør tolker jeg som en tillitserklæring til meg som leder. De stoler på at jeg med gode hensikter setter i gang prosesser som er til det beste for utvikling og læring på avdelingen, både på individ- og systemnivå. Strategi O er basert på at mennesker trekkes mot en ny tilstand (Jacobsen, 2004). Sett i forhold til denne strategien klarer lederen å skape en situasjon der mennesker i organisasjonen ønsker å endre seg fordi de føler seg inspirert eller tiltrukket av muligheten til en ny og bedre tilstand. Delegering av makt står sentralt i strategi O. Delegering skjer gjerne til autonome arbeidsgrupper som eksperimenterer, samler erfaring og iverksetter mindre endringer (Jacobsen, 2004). Med dette utgangspunktet for ledelse vil jeg

si at det er gjenkjennbart i datamaterialet i forhold til det informantene forteller om teamorganisering og teamarbeid. Mye makt er delegert fra meg som leder, til teamlederne og teammedlemmene, og ut i fra det de forteller om opplevelsen av eget og andres ansvar og initiativ, anser jeg de ansatte som absolutt tilliten verdig.

Jeg opplever at de ansatte i hovedtrekk gir meg som leder gode tilbakemeldinger i forhold til gruppelæring. Jeg kjenner på en stor ydmykhet og et stort ansvar i forhold til å være denne rosen verdig. Jeg mener det ligger et stort ansvar i forhold til å lede disse prosessene videre og leve opp til og innfri de ansattes forventninger. Med all respekt for deres fortellinger, har jeg selvfølgelig med meg perspektivet på at de sitter overfor meg som leder og blir intervjuet, og at det antageligvis vil farge deres fortellinger. På den andre siden opplever jeg i intervjuene stor oppriktighet, og de er gode på å underbygge meninger og uttalelser. Jeg opplever ikke at de er ukritiske til meg som leder. Det er også sånn at jeg undrer meg på hvordan jeg har klart denne balansegangen mellom tydelighet og åpenhet, som intervjusubjektene på en eller annen måte forbinder med mitt lederskap. Wenger og Snyder (2000) viser til at den beste måten for en leder til å vurdere verdien av et praksisfellesskap er ved å lytte til medlemmenes historier. Dette kan avklare det komplekse forholdet mellom aktiviteter, kunnskap og ytelse. Datamaterialet viser gjentatte ganger til at jeg er aktivt lyttende, men kanskje det viktigste, at jeg også handler. På den måten kan jeg anerkjenne medarbeidernes arbeid og initiativ og fremheve verdien av det arbeidet de gjør. Irgens (2011) viser til en måte å forstå ledelse på som er en videreutvikling av Mintzbergs teori (2009) som hevder at ledelse er en praksis i skjæringspunktet mellom vitenskap, håndverk og kunst. Irgens kaller sin forståelse for «praktisk ledelse», hvor kunnskap fra kunst så vel som vitenskap forenes. I et vitenskapelig øye får «harde» ferdigheter som for eksempel administrative systemer og teknologi prioritet. Når det kunstneriske øyet anvendes prioriteres de myke ferdighetene, som for eksempel kommunikasjon, kreativitet og samarbeid og teambygging. Emosjonell intelligens blir viktigere enn evnen til kalkulasjon. Irgens (2011) mener at vi trenger begge øynene, både når vi skal oppnå stabilisering og for å gjennomføre endringsprosesser og lede gjennom forandring. Gode strategier for informasjon, medvirkning og tydelige planer er tiltak som kan redusere uheldige og uønskede negative reaksjoner blant ansatte. For å kunne utvikle og sette i verk gode planer og strategier og for å kunne oppfatte tidlige tegn på utilsiktede konsekvenser og lære underveis, trenger vi innsikt i dypfenomener som verdier, emosjoner, normer, ideologi og mentale bilder som tolkningsperspektivet og det kunstneriske øye kan bidra med (Irgens, 2011). Sett i sammenheng med dette perspektivet trekker jeg sammenligninger til det informantene forteller. De forteller om gode systemer som

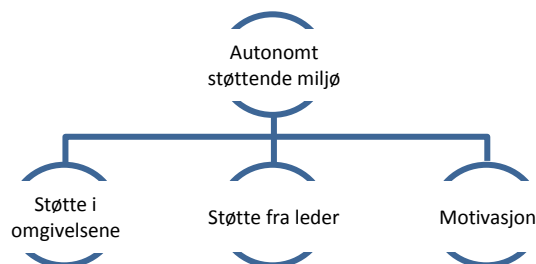
gir oversikt, informasjon og forutsigbarhet, men samtidig opplever de at de myke verdiene er ivaretatt, og det er gitt plass for gode autonome handlingsrom. En lærende gruppe trenger måter å trene sammen på slik at de kan utvikle sine kollektive læreferdigheter. Senge (1999) viser til to forskjellige «prøvefelt». Det er trening i dialog og det andre handler om å skape «lærelaboratorier» og «mikrokosmos». Gruppesamlingene, samt andre aktiviteter som springer ut av prosjektet ellers kan ses på som mikrokosmos for trening i forhold til nødvendige samspillsferdigheter i gruppelæring.

4.7 Autonomt støttende miljø

Teori

Grant (2007) studerte hvordan arbeidskontekster kan motivere ansatte til å utgjøre en forskjell i andre menneskers liv. Hovedvekten i denne forskningen er på den relasjonelle arkitekturen som øker motivasjonen for å utgjøre en prososial forskjell ved å koble de ansatte til «beneficars» - «betydningsfulle andre». Grant viser til fem dimensjoner for meningsfull kontakt; frekvensen av kontakt, varigheten av kontakt, fysiske muligheter for kontakt, nærhet i gjensidig kontakt og til slutt bredden av kontakt. Affektiv tilknytning til «betydningsfulle andre» har betydning for graden av opplevd samhold og engasjement. Det forutsetter også at maktforholdet i relasjonen er avklart og at oppgaver og mål har en gjensidig avhengighet. Motivasjonen for å gjøre en prososial forskjell er å øke innsats, utholdenhet, og hjelpsomhet. Når de ansatte viser høy grad av innsats, utholdenhet og hjelpsomhet for å utgjøre en prososial forskjell konstruerer de sannsynligvis identiteter som kompetente, selvbestemmende, sosialt verdsatte enkeltpersoner. Arbeidsplasser med god relasjonell arkitektur kan aktivere ansatte til å finne en balanse mellom differensiering og integrering. En følelse av differensiering oppnås gjennom følelsen av kompetanse og selvbestemmelse, som resultat av å gjøre en forskjell, et viljebestemt bidrag til andres liv. En opplevelse av integrasjon er oppnådd gjennom å føle seg verdsatt av og tilknyttet «betydningsfulle andre» (Grant, 2007).

I denne dimensjonen er det tre kategorier som blir tydelige for meg i analysen av datamaterialet. De tre kategoriene er støtte fra omgivelsene, støtte fra leder og motivasjon.



Figur 7: Autonomt støttende miljø og dens underkategorier

4.7.1 Støtte i omgivelsene

Empiri

Datamaterialet viser at alle informantene opplever en sterk grad av tilhørighet til avdelingen, noe Nora forteller om:

Det opplever jeg med en gang jeg kommer inn dørene her, at jeg har tilhørighet til avdelingen. Det gjør noe med en, med blick og smil og en koselig kommentar. "Make my day!" Det er noe med det. Både fra unger og de du jobber sammen med, ikke minst ungene. For det er så ekte. Det gjør noe med en. Du får jo en følelse av at du er betydningsfull. Det er en sånn godhet som fyller seg inne i meg på en måte. Jeg er en av gjengen altså, det er det ikke tvil om, så det er alltid godt å komme hit, uansett hvordan man egentlig er inne i seg, så fylles en med godhet, for min del i hvert fall.

Hvor vidt utviklingsarbeidet har ført til at de opplever kollegaer som mer betydningsfulle nå enn før kan gjenspeiles i det Tone forteller:

De har vært betydningsfulle før også, det er ikke det, men når du sitter der og åpner deg vil du respektere den andre enda mer og de vil åpne seg for meg. Det blir enda sterkere. De blir enda mer betydningsfulle.

Elise har en sterk fortelling om hvordan hun ble bekreftet av en kollega da hun gikk igjennom en prosess med seg selv i forhold til å ta et valg:

Jeg må innrømme at jeg telte på knappene i forhold til å finne meg noe annet å gjøre. Jeg følte meg sliten og tenkte at nå orker jeg ikke unger, nå må jeg jobbe med voksne. Hun ene på teamet sa dagen etter; «Gjorde du noe?» Hun hadde hatt mareritt om meg. «Nei», sa jeg; «jeg har funnet ut at – Gud, jeg har en sånn arbeidsplass, så jeg har ikke gjort noe med det». Det var mange tanker rundt det og det jeg fikk fra henne på teamet – jeg vet at jeg blir satt pris på her, og at en til og med kan ha mareritt om at jeg har sluttet. Det var en god følelse og at det ble gitt uttrykk for det.

Det å bli sett og lyttet til og bli respektert som en viktig samarbeidspartner er gjennomgående i datamateriale i forhold til støtte fra omgivelsene. Nora forteller om viktige tilbakemeldinger:

Hvor ellers kan man se hverandre og rose hverandre på den måten som vi gjør? Det er så naturlig på en måte, det er så ekte, det kommer der og da, det folk har sett og det synes jeg er unik. Det er trygt og godt å jobbe på avdelingen vår, den er unik, jeg ville ikke byttet det bort for alt i verden. Vi ser hverandre. Det er noe av det viktigste, det å bli sett og det å bli tatt for den du er og godtatt for det og satt fokus på de tingene som du gjør bra og få tilbakemeldinger, for det er ikke noen selvfølge.

De stemmene vi har hørt så langt i denne kategorien er fagarbeidernes opplevelser av betydningsfulle kollegaer. Når det gjelder spesialpedagogene, som også er teamledere, forteller de også at de i stor grad opplever å være en del av et støttende arbeidsmiljø med betydningsfulle medarbeidere. Det kommer imidlertid frem få konkrete eksempler på hvordan de opplever å bli sett og bekreftet. Mari gjør seg noen betraktninger i forhold til dette:

Jeg tenker at det er nok ikke sånn bevissthet, innimellom så får jeg nok noe tilbake fra teammedlemmene på at de er glad for å ha meg der, men det er mer noe jeg må tenke at de mener. Det er ikke noe automatisk i det, men jeg oppfatter når det kommer for eksempel refleksjoner, som jeg skjønner har med meg å gjøre, så tar jeg det til meg. Det er ikke en sånn aktiv støtte, men det er mer en avhengighet fordi jeg er lederen. De er trygge og støtter seg til meg, sier i fra hvis ting ikke funker og også når ting funker. Jeg tenker at jeg er på et annet nivå, sånn at det er ikke like naturlig at de gir tilbakemeldinger til meg, som det jeg gjør til dem. Jeg tenker at det er min jobb å gi til dem. Det kunne sikkert ha vært litt mere runder på tilbakemeldinger som jeg kunne trenge. Jeg ber om det i forhold til opplegg og i forholdt til "hvordan har du det nå?" «Hva kan jeg gjøre annerledes?» Jeg opplever at de har tillit.

Oppsummert forteller alle intervjusubjektene om en opplevelse av å være en del av et støttende arbeidsmiljø. Mari forteller: *Vi ser hverandres ulike sider gjennom de møtene vi har på personalutviklingskveldene og ellers den bevisstgjøringa om at personalutvikling skjer gjennom dagen, jeg tenker det har hjulpet meg mer i forhold til å verdsette et smil og gi et smil tilbake.* Også i denne kategorien viser det seg at det er en vilje til å få til et samarbeid som dominerer. Bentes fortelling kan gi et bilde av det: *Man snakker sammen og hører på hverandre, kanskje har vi forskjellige meninger, kanskje forstår vi ikke alltid hvorfor noen mener sånn og noen mener sånn, men vi må prøve å finne ut av det.* De opplever at de er betydningsfulle for hverandre i forhold til å gi aktive tilbakemeldinger, som Nora sier: *Vi er flinke til både å rose og ikke kritisere, men korrigere.* Informantene viser også gjennom sine fortellinger og refleksjoner at de ser sammenhengen mellom de voksnes rolle og viktigheten av å få til et autonomt støttende samarbeid til det beste for elevene, Lene sier det slik: *Jeg kjenner dem (kollegaene) bedre og jeg forstår at de er de viktigst for elevene.*

Analyse og tolkning

I denne kategorien forteller informantene om hvordan de opplever å være en del av et fellesskap og hvordan støtten i omgivelsene (fra kollegaer) bidrar til denne opplevelsen. Når vi erfarer at våre handlinger og meninger oppfattes som betydningsfulle i ulike praksisfellesskap, vil dette mest sannsynlig styrke vår kompetanse og identitet (Wenger,

2004). Flere av informantene snakker om at de opplever å bli satt pris på av kollegaer og at tilbakemeldingene de får er ekte. Med utgangspunkt i utviklingsarbeidet kan jeg anta at fokuset på personalutvikling har bidratt til at de har fått en større bevissthet når det gjelder betydningen av gode relasjoner på arbeidsplassen. Jeg tolker jeg det slik at de opplever å være sterkt tilknyttet sine kollegaer og spesielt de på eget team. Grant (2007) viser til fem dimensjoner for meningsfull kontakt. Sette i forhold til dette trekker jeg sammenligninger til både prosjektet og avdelingens organisatoriske systemer som fremmer samarbeid og læring. Gjennom prosjektet er det regelmessig satt av tid til utviklingsarbeidet, det har vært fokus på gjensidighet i relasjonene og teamene på avdelingen har ukentlige møter i tillegg til morgenmøter, personalmøter og andre fellesmøter. I tillegg har utviklingsarbeidet gått over fire år, noe som gir tid til refleksjon og varighet i utviklingsarbeidet. Møller (2007) viser til at de mellommenneskelige relasjonene i en kunnskapsbedrift vil være av stor betydning for de resultater som oppnås. Som Tone sier: *Når du sitter der og åpner deg vil du respektere de andre enda mer og de vil åpne seg for meg.* Deci og Ryan (2000) fant bevis for at det ligger en stor kraft i sosiale sammenhenger til å forbedre eller hindre integrering av sosiale verdier og ansvar. Referansegrupper kan imidlertid kun gi autonom regulering hvis de er autonomt støttende og gir personen opplevelsen av å føle seg kompetent, tilhørende og selvstendig (Deci et al. 2009).

Mari forteller om sin egen rolle som teamleder og hvordan hun har mindre forventninger om tilbakemeldinger fra teamet enn de forventningene hun har til seg selv i forhold til å gi teammedlemmene tilbakemeldinger. Jeg tolker det slik at Mari tar et overordnet ansvar som teamleder i forhold til å ivareta teammedlemmene, noe som jeg anser som viktig, både for den enkeltes og teamets utvikling, læring og samhold. Jeg vil på den andre siden også anta at en mer aktiv tilbakemelding til henne som teamleder vil kunne øke hennes opplevelse av kompetansestøtte og tilhørighet. En kan også anta at dette igjen vil tilføre teamet økt refleksjon og energi til prosessene i teamet. Nonaka et al.(2000) viste til «ba» som den delte konteksten for kunnskapsutvikling. For at kunnskap skal deles og bli skapt er det viktig at «ba» blir energisert. En viktig del av dette er å dyrke engasjement blant medlemmene. Mathisen (2005) fant i sin forskning av teamarbeid, at tydelige felles målsettinger, opplevelse av trygghet i miljøet, støtte fra teammedlemmer og felles ansvar for kvaliteten på oppgavene påvirker teamets evne til kreativitet og innovasjon. Informantene kan fortelle om konkrete ting som gjør at de opplever tilhørighet og støtte fra omgivelsene. De snakker om blikk, smil, koselige kommentarer, uttrykk for omsorg og verdi, naturlig og ekte ros og konstruktive tilbakemeldinger. Når Nora kommer inn dørene på avdelingen sier hun:

Det fyller meg med en godhet. Grant (2007) viser til at affektiv tilknytning til «betydningsfulle andre» har betydning for hvor vidt man opplever samhold og engasjement. Den beste definisjonen av kjærlighet som underbygger åpenhet er i følge Senge (1999) en uforbeholden vilje til å bidra til at en annen person kan bli det som han eller hun ønsker å være. Bente forteller om nettopp dette. Hun opplever at det er en vilje og et ønske om å forstå hverandre. Hun mener at det handler om å kunne snakke sammen og høre på hverandre. Dette samstemmer med det Senge (1999) mener må til for å fremme læring. Han viser til at det er en kombinasjon av evnen til å forfekte sitt syn på den ene siden og en søkende, undersøkende evne på den annen. Et viktig skritt på veien mener han er å være åpen for andres synspunkter, når man ikke er enig i dem. Ved å være åpen for hverandres synspunkter, vil begge parter ha en mulighet til å oppdage fullstendig nye synspunkter og kreative resultater. Økt felles forståelse vil gi en høyere grad av toleranse for endring.

Underforstått tolker jeg det slik at informantens fortellinger sier mye om det klimaet de er en del av. Klimaet har en modererende kraft, fordi det påvirker organisatoriske prosesser i organisasjonen og skaper motivasjon og engasjement (Ekvall, 1996). Kreative ferdigheter kan økes ved læring og praktisering av teknikker for å bedre kognitiv fleksibilitet og intellektuell uavhengighet (Amabile, 1997). Spurkeland (2011) viser til at utgangspunktet for å ta imot læring fra andre mennesker er at det må komme fra noen som vil deg vel. Tillit handler om å håndtere usikkerhet og utvikles i relasjoner gjennom at vi gjør og opplever ting sammen og at vi prater med hverandre (Ekman, 2004). Når det gjelder Banduras perspektiv (1997, sitert i Manger, 2005, s. 83) på menneskelig læring viser han til at menneskets forventninger om mestring er avgjørende for læring. Med bakgrunn i denne teorien og de positive opplevelsene informantene har i forhold til klimaet de er en del av, vil jeg anta at utviklingsarbeidet har gitt de ansatte gode muligheter til å trene på ulike ferdigheter, som igjen kan anses som et bidrag til å skape et læringsfremmende miljø. Det er også mulig å anta at praktisering av ulike teknikker i utviklingsarbeidet kan ha bidratt til å øke graden av mestringsopplevelser. På den måten vil de ansatte kunne oppleve at de er en del av et læringsfremmende miljø og deres forventninger om mestring vil øke. Manger (2005) understøtter dette når han viser til at forventninger om mestring og gunstig attribusjon kan styrkes og gi grunnlag for tre typer intervensjoner i en organisasjon. Ved å styrke selvpoppfatningen gjennom å jobbe med personalutvikling, ved å utvikle et arbeidsinnhold som gir god anledning til autentiske mestringsopplevelser og ved å foreta strukturelle endringer på arbeidsplassen, som vektlegger samarbeid og deltaking, kan et læringsfremmende miljø skapes.

4.7.2 Støtte fra ledelse

Empiri

Støtte fra meg som leder og hvordan informantene opplever min rolle som betydningsfull for den jobben de gjør, og det miljøet de er en del av, samsvarer mye med det Tone forteller:

Jeg føler at du støtter meg og ser meg. Jeg får veldig gode tilbakemeldinger på de samtalene vi har (medarb.samtaler) og føler at jeg vet hva du mener om ting og hvordan jeg er. Jeg har det baki her (bakhodet). Jeg vet hva du liker med det jeg gjør. Jeg føler at det styrker meg og det er med meg hele tiden. Jeg opplever at jeg har tillit fra deg og jeg får tro på meg selv. Jeg føler meg fri og at du respekterer meg for den jeg er. Jeg føler at det er trygt. Du er veldig åpen og jeg føler at vi har et åpent forhold og det blir så lett å jobbe her og det har jeg med meg hele dagen. Du er jo ikke bare på kontoret, men at du stikker litt ut og sånn er jo veldig fint. Jeg er jo ikke innom deg og får den energien hver dag, men den ligger der, for det er sånn på huset her og den latteren som sitter i veggene her. Jeg vet at du ser meg og det er veldig godt.

Det at jeg som leder viser oppriktig interesse, etterspør og støtter opp under det arbeidet som skjer på avdelingen er også noe som flere av informantene mener betyr noe i forhold til den jobben de utfører. Mari forteller:

Her er det fritt frem for ideer, jeg finner frem til metoder som jeg har tro på at virker og får støtte på at jeg vet best som er nærmest. Samtidig som jeg også kan si i fra og be om råd og støtte fra de rundt meg når jeg trenger det, men det er en avdeling hvor vi absolutt er selvstyrt. Vi har rammene og grunnpilarene som vi bygger avdelingen på og så er det frihet til å finne metoder innenfor det, som det er tillit fra lederen på at vi behersker og inni mellom pushing i forhold til at her trenger du å sette deg mer inn i ting «Har du fulgt med på utviklingen?» Det er både en stødighet i forhold til tillit og så er det også en hjelp til å tenke litt fremover.

Elise forteller om et eksempel fra hverdagen på hvordan hun opplever at jeg som leder er støttende:

Det tenkte jeg mye på når vi var inne hos deg i forbindelse med bytting av team. Da tenkte jeg med meg selv at Mette vet i hvert fall hva jeg kan, og det har jo med kompetansen min i forhold til språktrening. Jeg føler at alle vet hva jeg kan her. Jeg tenkte selv også, at hadde ikke jeg kunnet den språktreninga så godt som jeg gjør, så hadde vel ikke Mette spurt om jeg ville inn på det teamet. Jeg føler at du ser meg.

Nora ser at lederoppgavene er mange og har gjort seg noen tanker om hvordan støtte fra leder gjør noe med hennes hverdag:

Det gjør noe for alle oss som jobber her, vi er stolt av å kunne jobbe her, og ikke minst for ungene. Det er helt supert. Det kunne ikke ha vært bedre, helt klart. Jeg tenker

også at du er så flink i forhold til at du har et så stort omfang i forhold til alle de ansatte som du har, pluss unger og alt kontorarbeidet og det organisatoriske. Det er helt enestående, synes jeg, alt du fanger. Bare det at du tok en telefon hjem til meg, det var åpningen for mye for min del. Du føler at du er verdifull og du blir tatt vare på.

Betydningen av mine tilbakemeldinger i kraft av den stillingen jeg har som leder er noe Elise reflekterer rundt:

Det jeg synes er bra her er at du er sjefen og samtidig har i alle fall jeg følt at jeg kan komme til deg og du tar det veldig profesjonelt. Vanligvis ser jeg på deg som en av oss, av hele avdelingen, men samtidig har jeg respekt for at du er sjefen. Det du sier til meg, for eksempel, enten negativt eller positivt, så går det litt sterkere inn på meg enn at en annen arbeidskamerat sier det til meg, selv om det er samme tingen.

Analyse og tolkning

I denne kategorien «støtte fra ledelse» tolker jeg dataene, sett under ett, til at det utgjør en forskjell for informantene at jeg som leder ser dem, bekrefter dem og er med å viser vei i det arbeidet de utfører. Mari forteller at hun i stor grad opplever å være selvstyrt og har støtte på at hun som er nærmest eleven vet best. Grant (2007) viste til at arbeidsplasser med god relasjonell arkitektur kan finne en balanse mellom differensiering og integrering. Når det gjelder differensiering, forteller informantene at de opplever stor grad av selvstyre og gode muligheter for å påvirke sin egen hverdag. I forhold til integrasjon forteller de at jeg som leder bryr meg om dem og får dem til å føle seg verdifulle. Nora forteller blant annet at hun opplever at jeg tar vare på henne og at det igjen gir henne en følelse av å være verdifull. Sett ut i fra dette, og det informantene ellers forteller, tolker jeg det derfor slik at de opplever å ha en god relasjon til meg som leder. I sin undersøkelse av hvilke ledelsesfaktorer som kan påvirke utvidet rolle-atferd på en positiv måte, fant Christophersen, Elstad & Turmo (2010) at både viktigheten av gode relasjoner til skoleleder og tydelig ledelse hadde en vesentlig betydning for lærernes innstilling og ytelse i jobben. Utdanningsdirektoratet (2011) viser også til at et positivt samarbeidsklima og relasjonsbygging mellom de ansatte og mellom ansatte og ledelsen er en viktig faktor i forhold til å fremme et godt læringsmiljø. Skolens sentrale mandat er læringsutbytte for elevene. Det omfatter at skolelederen har fokus på pedagogisk ledelse, noe som innebærer de aktivitetene som ledere, lærere og elever tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Som leder handler det om å gå foran som et godt eksempel, og at handlingens kraft er alltid større enn ord (Senge, 1999). Skolelederens autentisitet er viktig og avhenger av hvorvidt skoleledelsens meninger, beslutninger og atferd oppleves som et sammenhengende mønster (Scherp & Scherp, 2007).

Det handler som leder om å demonstrere likeverdighet. Det handler, som Spurkeland (2005) sier, om tillitsbyggende ledelse, og dette kan man best gjøre gjennom involvering og medansvarlighet. Tillit og åpenhet anses som den emosjonelle sikkerheten i relasjoner. Der det er en sterk grad av tillit våger alle i organisasjonen å komme med ideer og egne meninger (Ekvall, 1996). Flere av intervjuobjektene opplever tillit fra meg som leder, noe jeg også mener gjenspeiler seg i datamateriale i form av at de faktisk i flere sammenhenger forteller at de opplever seg selv som myndiggjorte medarbeidere med stor frihet i forhold til å komme med egne meninger. For å oppnå tillit mener Spurkeland (2005) at lederen må opptre med høy integritet og ærlighet.

I denne oppgaven har jeg vist til mange teoretikere og forskere som er opptatt av og beskriver betydningen av verdifokuserte organisasjoner (Bolman & Deal, 2009; Deci & Ryan, 2000; Ekman, 2004; Irgens, 2011; Jacobsen, 2004; Møller, 2006; Scherp & Scherp, 2007; Senge, 1999; Skrøvset & Tiller, 2011; Spurkeland, 2011). Det er med andre ord en vesentlig lederoppgave å skape et felles verdigrunnlag i organisasjonen. Verdifokuserte organisasjoner med en høy bevissthet om organisasjonens misjon har et sterkt samlende fundament. Som Irgens (2011) sier kan dette også føre til et konformitetspress om at alle skal være mer eller mindre like. Hvis derimot handlingsrommet er stort nok, er det imidlertid mulig å være ulik innenfor en felles ramme. Det handler om å gi handlingsrom og å la kontrollen for kvalitet hvile på medarbeideren (Spurkeland, 2005). Dette perspektivet på ledelse kan ses i sammenheng med det Mari forteller om. Hun opplever at det er tillit fra meg som leder i forhold til at hun behersker sitt fag og hun føler derfor at hun står fritt til å velge metoder innenfor de rammene og grunnpilarene vi har på avdelingen. Skrøvset og Tiller (2011) viser til at når verdsettingen øker i en organisasjon, øker friheten, gleden og optimismen. Verdsetting stimulerer kreativitet og innovasjon og øker den faglige og sosiale læringen på arbeidsplassen. Verdsettende ledelse handler, som nevnt tidligere, om en grunnleggende holdning til livet og til andre mennesker. Tone bekrefter dette når hun forteller at hun opplever at jeg støtter og ser henne. De positive tilbakemeldingene hun får fra meg som leder på medarbeidersamtaler, styrker henne og gir henne en opplevelse av at hun vet hva jeg mener om henne. Møller (2006) viser til at peersonalutvikling i praksis innebærer å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for å gi støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen.

Både Tone og Mari forteller at de føler seg fri i jobben sin, både til å være seg selv og i forhold til å kunne komme med ideer og finne frem til metoder innenfor de rammene og grunnpilarene vi har. Tone viser til at det er trygt og det blir lett å jobbe. Det disse to

intervjusubjektene snakker om her får støtte av både Senge (1999), Ekvall (1996) og Skrøvset og Tiller (2011), som alle snakker om betydningen av «frihet». Det handler om en følelse av frihet til å skape de resultater man virkelig ønsker seg. I et klima hvor de ansatte føler at de kan handle selvstendig og ta initiativ. I et slikt klima blir menneskene mer kontaktsøkende og gir og tar imot informasjon, diskuterer problemer og alternativer, planlegger og tar ulike former for initiativ og beslutninger. Mange stemmer blir hørt og folk er ivrige på komme fram med sine ideer, erfaringer og kunnskap (Ekvall, 1996). Ideer må få strømme fritt, man må ha tro på den enkelte og kollektivets kapasitet til problemløsning. Som leder må man legge til rette for refleksjon og analyse, vise omsorg for hverandres velferd og for fellesskapet og ivareta verdigheten og rettighetene til enkeltindivider og minoritetsgrupper (Skrøvset & Tiller, 2011). En leder med en HR-strategi myndiggjør de ansatte gjennom medvirkning og inkludering, og ved at de gis den autonomien og den støtten de trenger for å gjøre et godt arbeid. Dette er et kraftfullt virkemiddel som øker både arbeidsmoral og produktivitet (Bolman & Deal, 2009). Senge (1999) viser til at frihet blir søkt av mennesker som tilstreber personlig mestring. Drivkreftene ved skapende læring er et ønske om å skape noe nytt, noe som har verdi og mening. Dette utgjør derfor kjernen i en lærende organisasjon.

Autonomistøttende arbeidsmiljø er når ledere er i stand til å ta ansattes perspektiver, gi større valgmuligheter og oppmuntre til selvstendige initiativ. Strukturering av arbeidet med rom for gjensidig avhengighet og identifisering med arbeidsgrupper, samt respekt og omtanke for den enkelte ansatte kan dermed ha en positiv effekt på internaliseringen av autonom motivasjon og arbeidsresultater (Deci & Gagné, 2005). Elise forteller at hun føler at jeg ser henne i forhold til hva hun kan og fremmer hennes kompetanse i forhold til språktrening. Hun forteller også at det jeg sier virker sterkere inn på henne enn når andre sier det samme. Dette står i kontrast til forskningen til Woll (2010) som viste at støtte fra kollegaer har større betydning enn støtte fra ledelsen. Baard et al. (2004) viste i sin forskning til hvordan ledere kan bruk autonomistøtte som en metode i utførelsen av deres lederfunksjoner. Sett i forhold til kreativitet viste Amabile (1997) til at vedlikeholdelse av egen kreativitet i arbeidet avhenger av opprettholdelsen av indre motivasjon. Ledere må forstå sammenhengen mellom arbeidsoppgaver som samsvarer med personens kompetanse og indre motivasjon og et arbeidsmiljø som tillater den enkelte å beholde et indre motivert fokus og som støtter opp under utforskning av nye ideer. Sett i forhold til arbeidsmiljøet viser Tone til noe viktig når hun sier at «latteren sitter i veggene». Spurkeland (2009) understeker at det er helt avgjørende at humoren får sin plass i kravet for å prestere. Humoren er knyttet til kreativitet, og han

mener at humoren gjør oss i stand til å tenke friere. Humor virker likeverdighetsfremmende og for ledere kan humor fungere som et kontaktskapende virkemiddel i relasjonsledelse.

4.7.3 Motivasjon

Empiri

Motivasjon viser seg i datamateriale på mange ulike måter. Gjennom alle analysekapitlene har ulike opplevelser, både i konkrete eksempler og refleksjon vist både direkte og indirekte hvordan de opplever å være indre motivert for de oppgavene de står overfor i jobben.

Oppsummert kan Tones individuelle oppfatning av motivasjon for arbeidet referere til noe av det flere av intervjusubjektene har snakket om:

Det å bli sett, hørt og lyttet til og det å kunne komme med forslag til eventuelle endringer gjør meg motivert for arbeidet og det å få støtte fra teamleder. Det å få bekreftelse på den jobben jeg utfører, interessante medarbeidere, nytenkning og at jeg er en myndiggjort medarbeider. At det jeg sier og gjør betyr noe for de rundt meg gjør at jeg blir motivert, blir i godt humør og det er igjen motiverende. Det er også motiverende når timeplaner og dagsplaner fungerer og det at det er god stemning på avdelingen og i gangene.

Motivasjon sett i forhold til ytelse er noe både Bente og Lene forteller om. De har begge, på hver sin måte gjort seg noen refleksjoner i forhold til hvilken betydning indre motivasjon har for hvor mye de investerer i jobben sin:

Bente: Hvis man ikke føler tilhørighet eller føler at man har støtte, da vil man kanskje ikke yte mer enn det man må heller – fordi at man må jo jobbe og tjene penger, men det handler om å gjøre det ekstra da, det er jo noe med det. Hvis du føler at det du faktisk gjør, det har noe å si, så vil du gjerne yte litt ekstra for å få det til.

Lene: Det er veldig motiverende å få til ting og mestre ting og få til jobben sin, det er alfa omega for meg. Jeg føler at jeg er egentlig motivert for å få til ting. Hvis jeg skriver et referat, så gjør jeg det fordi jeg må det, men jeg gjør det også fordi jeg ser en hensikt med det. Jeg vil veldig gjerne ha noe å formidle her. Så jeg sitter ikke bare og gjør det av plikt. Jeg gjør det fordi jeg har en sånn tro på at “dette er lurt.”. Det er ingen ting som jeg gjør på denne arbeidsplassen her som jeg tenker at dette gjør jeg fordi at noen sier at jeg skal gjøre det, og det har jeg ikke tenkt så mye på før. At jeg prøver å få det til fordi jeg synes det egentlig er veldig moro. Det er ikke trøkt utenifra. Det føler jeg kanskje er litt forskjellen på oss på en måte som jobber på «Enga» og de som jobber i skolen ellers. Vi har på en måte funnet frem til arbeidsmetodene selv. Vi er ikke så styrt av det sentrale hvor folk får motstand og “huff, er det enda et skjema og sånn». Vi har funnet opp de skjemaene selv. De systemene vi etterhvert har opparbeidet på «Enga» synes jeg er geniale. Det synes jeg virkelig.

Støtte i forhold til videreutvikling, læring og målrettet jobbing er noe alle informantene ser på som vesentlig i forhold til motivasjon. Mari understreker hvor viktig dette er for henne:

Det er helt avgjørende for meg at jeg hører til, at jeg føler at jeg behersker faget mitt, men at jeg har noen konkrete mål i forhold til hva jeg skal mer inn i og jeg må alltid ha noe å strekke meg etter for at det skal bli interessant. Det mangler ikke på nye mål her med det vi driver med. Jeg har tillit til at jeg gjør en god jobb med ungene, det kjenner jeg. Så den autonomien er støttet godt opp under.

Analyse og tolkning

Når vi snakker om motivert atferd i arbeidslivet er det i moderne organisasjonspsykologi vanlig å skille mellom fire typer motivasjonsteori. Det er behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier og jobbkarakteristika-modeller. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i SBT, som er en kognitiv evalueringsteori og vektlegger evalueringen av oppgavens iboende motivasjonsverdi (Kaufmann & Kaufmann, 2009). SBT viser til at de grunnleggende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet gjennom livet må være tilfredsstillt for at et menneske skal erfare en stadig opplevelse av integritet og velvære. Jo mer autonomt motivert den ansatte er, jo bedre blir innsatsen, prestasjonene og opplevelsen av velvære (Deci et al., 2009). Bente forteller om sin opplevelse av å være motivert for å «yte det lille ekstra». Hun mener tilhørighet, støtte og opplevelsen av at det hun gjør faktisk utgjør en forskjell og betyr noe for hennes indre motivasjon. Autonom motivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og der arbeidsmiljøet er autonomistøttende (Deci & Gagné, 2005). I datamaterialet kommer det frem at flere av informantene opplever at de på avdelingen er en del av et miljø hvor de opplever støtte og hvor de opplever, som Lene sier det, å mestre jobben sin, forstå hensikten, være en aktiv deltager og hvor arbeidsoppgavene er interessante. Motiverte mennesker som får sine behov dekket gjennom jobb, fungerer godt. Motivasjonsfasen er dermed sentral i alle utviklingsarbeider. Indre motivasjon hever prestasjonen og tilfredsheten med egen jobb (Bolman & Deal, 2009). Tone sier: *At det jeg sier og gjør betyr noe for de rundt meg, gjør at jeg blir motivert.* Jeg tolker det slik at hun har mennesker rundt seg som bekrefter henne og støtter opp om hennes autonomi, kompetanse og tilhørighet. Motivasjonen for å gjøre en prososial forskjell er å øke innsats, utholdenhet, og hjelpsomhet. Når de ansatte, som jeg tolker at de gjør, viser høy grad av innsats, utholdenhet og hjelpsomhet for å utgjøre en prososial forskjell, konstruerer de sannsynligvis identiteter som kompetente, selvbestemmende, sosialt verdsatte enkeltpersoner (Grant, 2007). Kontekster som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet viste seg i forskningen til Deci og

Ryan (2000) å fremme økt internalisering og integrering. Kunnskap om dette mener de derfor er av stor betydning for personer som ønsker å motivere andre.

Amabile (1997) forbinder vedlikeholdelse av egen kreativitet i arbeidet med opprettholdelsen av indre motivasjon. Dette mener hun betyr to ting. «You should do what you love, and you should love what you do» (Amabile, 2007, s. 55). Jeg synes dette uttrykket er treffende for den måten jeg tolker datamaterialet. Ut i fra det de forteller, både konkrete eksempler og indirekte fortellinger mener jeg å tyde dataene slik at de faktisk i stor grad opplever sitt arbeid på denne måten. Jeg tolker det slik at intervjusubjektene liker de arbeidsoppgavene de har, at de får brukt sin kompetanse aktivt og at de også opplever stor glede ved det arbeidet de utfører. På den andre siden forteller de også at de trives i arbeidsmiljøet og at klimaet der støtter opp under den enkeltes indre motivasjon og at de opplever å få støtte for egne ideer. Woll (2010) fant at sammenhengen mellom arbeidsmiljø og kreativitet bygger på en forståelse av at indre motivasjon utgjør en viktig funksjon til kreativitet. Hun viste til at indre motivasjon påvirkes av arbeidsmiljøet og at støtte må skje gjennom handling og ikke bare gjennom ord. Lene på sin side forteller at hun gjør arbeidsoppgaver, ikke bare av plikt, men fordi hun forstår hensikten og samtidig opplever hun at arbeidsoppgavene ikke er «trøkt utenifra». Hun sier: *Jeg vil veldig gjerne ha noe å formidle her.* Integrert regulering oppstår når folk internaliserer, akseptere som sitt eget og selvstendig støtter arbeids regler, prosedyrer og standarder. Integrert motivasjon oppstår når ansatte fullt ut støtter viktigheten av arbeidet, til tross for at de ikke finner det interessant. Bærekraftig motivasjon kalles i teorien selvstyrt, fordi det framgår av ens følelse av selvtilit og er følelsen av vilje og engasjement (Deci et al. 2009). Indre motivasjon sier Schawlow's (sitert i Amabile, 1997) vil si å arbeide med noe fordi det er interessant, involverende, spennende, tilfredsstillende eller personlig utfordrende. Som Lene sier videre: *Jeg gjør det fordi jeg har en så stor tro på at «dette er lurt.* Dette er også noe Mari viser til i forhold til at hun opplever at hun behersker faget sitt og at hun liker at hun stadig har nye mål å strekke seg etter. Arbeidsoppgavens kompleksitet, mellommenneskelige klima og kausalitetsorientering er alle elementer som forventes å påvirke menneskers autonome versus kontrollerte motivasjon, som igjen er antatt å moderere toveisforholdet mellom arbeidsprestasjoner, jobbtilfredshet og velvære (Deci & Gagné, 2005).

5 Oppsummering og avsluttende refleksjon

Hensikten med studien var å undersøke hvordan personalutvikling som eget prosjekt kan fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø med gode vekstmuligheter for en lærende organisasjon. Utgangspunktet for utviklingsarbeidet var «fundert kollegialitet», hvor det overordnede målet har vært å kvalitetssikre og øke elevenes læringsutbytte gjennom et godt læringsmiljø. I forkant av studien vurderte jeg som leder resultatene av utviklingsarbeidet som gode.

Ved å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsket jeg se på hvor vidt dette prosjektet har ført til opplevelse av endring og utvikling. I mitt forskningsarbeid har jeg derfor tatt utgangspunkt i de ansattes opplevelser av personalutviklingsarbeidet. Jeg har med utgangspunkt i mine seks forskningsintervjuer undersøkt hvordan det har vært å være en del av denne prosessen. På bakgrunn av intervjusubjektenes opplevelser har jeg undersøkt om prosjektet har fremmet et autonomt støttende arbeidsmiljø og en kultur for læring. Videre undersøkte jeg hvordan de ansatte opplever at jeg som leder har utført jobben min i forhold til utviklingsarbeidet. På den måten har jeg fått anledning til å rette blikket mot min egen rolle og praksis som leder, og samtidig belyst lederrollen i forhold til utvikling av lærende organisasjoner. Jeg har hatt et blikk for hvilket ansvar, ferdigheter og kunnskaper en leder bør ha for å ivareta prosessen, sett opp i mot utvikling av lærende organisasjoner.

5.1 Hvordan kan personalutvikling fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø med gode vekstmuligheter for en lærende organisasjon?

Som nevnt innledningsvis, er tilhørighet, nære relasjoner, likeverd, anerkjennelse og støtte fra betydningsfulle kollegaer vesentlig i et autonomt støttende arbeidsmiljø (Grant, 2007). Sett i forhold til hvordan intervjusubjektene opplever at prosjektet har fremmet et autonomt støttende arbeidsmiljø, hvor de opplever seg selv som kompetente, tilhørende og selvstendige, mener jeg det empiriske materialet i stor grad viser til at de opplever at det er sammenheng mellom personalutvikling og arbeidsmiljø. Intervjusubjektene forteller at prosjektet har ført til at de i større grad ser betydningen av et godt arbeidsmiljø og ser seg selv som en viktig aktør i forhold til å ta ansvar i relasjoner. Når det gjelder opplevelsen av likeverd er deres fortellinger om teamarbeid og tverrfaglig samarbeid beskrivende for hvordan de opplever dette. De opplever at de har ulike roller, men at alle er like viktige i samarbeidet. Ulik bakgrunn, erfaringer og praksis blir sett på som en styrke. Intervjusubjektene forteller også at de i stor grad opplever anerkjennelse i jobben sin, både fra kollegaer og meg som leder, og at de selv

også har et ansvar i forhold til å anerkjenne andre. Opplevelsen av sine kollegaer som betydningsfulle kommer også frem i mange ulike sammenhenger. De viser til at prosjektet gjennom ulike oppgaver og tilnærminger til praksis har ført til at de har blitt bedre kjent med hverandre, noe som har ført til at de har utviklet nære relasjoner, tilliten til hverandre har økt og de har blitt mer bevisst eget ansvar for arbeidsmiljøet. De viser også til at den helhetlige tankegangen på avdelingen har vært vesentlig for utvikling, både hos voksne og elever. Dette er i tråd med Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011), som sier at en forutsetning for å kunne ta hensyn til barn og unges ulike læreforutsetninger, er utvikling av gode læringsmiljøer. Jakhelln (2011) ser også, på grunn av vekselvirkningen, helt vesentlige sammenhenger mellom elevenes læringsmiljø og læreres arbeidsmiljø.

Senge (1999) beskriver de fem læredisiplinene for utvikling av lærende organisasjoner som «personlige disipliner». Hver og en av dem dreier seg om «hvordan vi tenker», «hva vi ønsker», og «hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre» (Senge, 1999, s. 17). Det er av helt avgjørende, mener Senge, at de fem disiplinene utvikles parallelt. For å unngå en organisasjon med «løse koblinger» har lærende organisasjoner et klart potensial. Når det gjelder «hvordan vi tenker», sier intervjusubjektene mye om refleksjon, både på individnivå og kollektivt. De viser også til eksempler på at deres mentale modeller har blitt utfordret og endret. De forteller at oppgaver i utviklingsarbeidet har startet tanke og refleksjonsprosesser hos dem, som igjen har ført til endring av praksis. De har vært en bevisstgjøringsprosess på mange områder, fra grunnleggende menneskesyn, til mellommenneskelige prosesser og faglige utfordringer. I forhold til «det de ønsker seg» er både personlige visjoner og overordnede visjoner vesentlige for dem. De opplever både at de er en del av en større sammenheng, med overordnede visjoner som forankrer deres arbeid og samtidig setter de seg nye og mer bevisste mål for egen utvikling. Gapet mellom egen visjon og virkeligheten kan som Senge (1999) viser til være kilden til kreativ energi. Dette gapet kaller han kreativ spenning. Informantene forteller med andre ord at de utfordrer seg selv i forhold til egne personlige visjoner. Som Senge (1999) sier, forutsetter arbeid med visjoner et åpent og støttende klima. Sett i forhold til «samhandling og læring sammen med andre» forteller flere om prosjektet som en treningsarena for utvikling og endring av praksis. Gruppelæring handler i følge Senge (1999) om fininnstilling og utvikling av lagets evne til å skape de resultatene de ønsker seg. Teamene må vite hvordan de skal spille sammen og i datamateriale kommer det frem flere eksempler på at personalutviklingsprosjektet har ført til at de i større grad jobber sammen mot felles mål.

Ledelse er gjennom oppgaven knyttet uløselig sammen med de ulike dimensjonene og underkategoriene. I det empiriske materialet viser informantene til at ledelse er viktig for dem, både i forhold til å bli sett, lyttet til og verdsatt som betydningsfulle kollegaer. Det er også vesentlig at lederen både er visjonær og samtidig nær til praksisfeltet. Sammenhengen mellom personalutviklingsarbeidet, undervisningen og læringsresultatene til elevene var viktig for informantene. Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til at kvalitet i skolen krever omlegging av praksis gjennom refleksjon, kritisk tenkning og diskusjoner i personalet. Ut i fra hva informanten forteller tolker jeg det slik at utviklingsarbeidet har ført til disse tre kriteriene for praksis er ivarettatt.

Å praktisere en disiplin innebærer livslang læring. Du kommer aldri til målet. Du kan ikke si: vi er en lærende organisasjon mer enn du kan si «jeg er en opplyst person.» Jo mer du lærer, jo mer vil du bli klar over hvor lite du vet. Det vil si at avdelingen alltid vil befinne seg i en tilstand der den praktiserer læredisiplinene og der den enten blir bedre eller dårligere (Senge, 1999, s. 16). Som Senge et al. (2004, s. 48, min oversettelse) sier det:

«Når vi begynner å bli bevisst på hvordan vi tenker og samhandler, og begynner å utvikle evner til å tenke og samhandle annerledes, vil vi allerede ha begynt å endre våre organisasjoner til det bedre. Disse endringene vil gi ringvirkninger rundt oss, og forsterke en økende følelse av evner og tillit».

Intervjusubjektene beskriver personalutviklingsarbeidet som utviklende og utfordrende. Prosjektet har utfordret dem personlig, men også kollektivt som gruppe. Senge (1999) viser til at mikroverdener kan hjelpe mennesker til å begynne å lære gjennom handling. Han tror denne type lærings arenaer kan vise seg å bli en avgjørende «teknologi» for iverksettelsen av den lærende organisasjonens disipliner. Sett i forhold til dette kan gruppesamlingene defineres som slike mikroverdener, hvor de ansatte har fått trene seg på disse ulike disiplinene, og som en effekt av denne treningen kan det skje en utvikling og endring av praksis. For å opprette og drive slike treningsarenaer krever det kyndig kompetanse innenfor området. Utviklingsmålene og innholdet i prosjektet har vært et tett samarbeid mellom meg som avdelingsleder og spesialpedagogen, som har hatt det faglige ansvaret for prosjektet. Vi hadde en unik mulighet til å benytte hennes kompetanse og brede erfaring, både fra fagfeltet som spesialpedagog og hennes videreutdanning som psykoterapeut. Intervjusubjektene viser i materialet stor tillit til henne som leder for prosjektet. For å kunne åpne opp, dele med andre og gå inn i endringsprosesser, både personlig og kollektivt, anser jeg det som helt vesentlig at det er tillit mellom den som leder prosjektet og de ansatte. Dette gjelder også i forhold til lederrollen på avdelingen. Jeg vil si at det er avgjørende for resultatene at de ansatte har tillit til at det er

gode hensikter og faglig dokumenterte oppgaver som ligger til grunn for utviklingsarbeidet. Å endre kultur, sier Jacobsen (2004) setter helt spesielle krav til ledelsen. «Lederstil O» baserer seg på at mennesker tiltrekkes mot en ny tilstand. Dette gjøres ved at lederen klarer å skape en situasjon der mennesker føler seg inspirert eller tiltrukket av muligheten til en ny og bedre tilstand, og derfor ønsker å endre seg.

5.2 Hvordan opplever ansatte deltagelse i en slik prosess?

Gjennom analysen og tolkningene av det empiriske materialet har jeg sett at informantene gir utfyllende svar og har mange gode eksempler som understøtter det de mener. På den måten vil jeg si at svarene de gir i forhold til sine opplevelser er godt begrunnet. Oppsummert viser intervjusubjektene til at det har vært godt å få tid til refleksjon, både individuelt og kollektivt. Det handler som Senge (1999) sier om å redusere tempoet i våre egne tankeprosesser. På den måten kan vi bli klar over hvordan vi danner mentale modeller og hvordan de påvirker våre handlinger. Informantene er videre opptatt av den teoretiske forankringen av prosjektet. Det har hjulpet dem til å forstå hensikten, både med konkrete oppgaver og prosjektet i sin helhet. De opplever prosjektet som en prosess hvor bevisstgjøring har vært vesentlig. Samtidig er informantene klar over at det er mange prosesser i livet som løper samtidig. Det kan derfor være vanskelig å si noe presist om hvilke prosesser som har påvirket utvikling, endring og læring. De viser imidlertid til at endringsprosesser går lettere og at de opplever seg selv som viktige aktører i prosessene. I følge strategi O (Jacobsen, 2004) sees ikke endring som en engangshendelse, men som en kontinuerlig og interaktiv prosess. Man ser endring som en sirkel, det vil si at endring fører til stadig ny endring. Endring av kultur krever langsiktige sosialiseringprosesser der enkeltindivider og grupper lærer seg nye måter å betrakte verden på (Jacobsen, 2004).

Det har vært en øvelse i å dele med hverandre, i å se betydningen av ulike roller og bakgrunn og en treningsarena for utvikling og endring av praksis. Flere trekker også frem betydningen av den røde tråden, helt fra indre psykologiske prosesser hos den enkelt voksne til konkrete oppgaver rettet mot elever og elevenes læringsutbytte. Det har vært prosesser som til tider oppleves som krevende og utfordrende. Det kom også frem at tidspunktet for gruppesamlingene er krevende i form av at de foregår på kveldstid, etter endt arbeidstid.

I utviklingsarbeidet har det vært benyttet mange kreative uttrykk og bruk av metaforer. Slik jeg tolker datamaterialet ser informantene hensikten med disse oppgavene og det har hjulpet dem til å visualisere og sette ord på egne tanker og refleksjoner (Vygotsky, 1978, 2001). Bolman og Deal (2009) viser til at symboler taler både til hodet og hjertet, og derfor er

bærere av sterke og emosjonelle budskap. Informantene forteller også om oppgaver som har utfordret egenskaper hos den enkelte voksne, noe som har gjort at de gjennom refleksjon har måttet «gå i seg selv». Tiller (2006) mener de beste forutsetningene for en lærende kultur ligger i organisasjoner som har mange aktører og samtidig gir rom for den sosiale undring. Ut i fra datamaterialet ser jeg mange aktører, mennesker med meninger, tanker og refleksjoner og som bruker rommet til sosial undring.

5.3 Hvordan opplever ansatte avdelingsleders rolle i dette utviklingsarbeidet?

Et av formålene for oppgaven var å rette blikket mot min egen rolle og praksis som leder i dette utviklingsarbeidet. På den måten håpet jeg det kunne bidra egen utvikling som leder. I materialet kommer det frem at informantene opplever meg som aktivt deltagende i utviklingsarbeidet og endringsprosessene på avdelingen. Informantene opplever at jeg tar ansvar for læringsmiljøet, både til de ansatte og elever. De mener videre at det har vært bra at utviklingsarbeidet har vært ledet av noen andre enn meg, men at de ser det som en styrke at innhold og prioriterte fokusområder har vært utarbeidet i samarbeid med meg. På den måten opplever de at det er helhet og sammenheng i det som skjer på avdelingen. De opplever også at rammene for prosjektet og samarbeidsformene på avdelingen ligger godt til rette for en kultur for læring. Deci og Gagné (2005) viste til at et autonomt støttende arbeidsmiljø er når ledere er i stand til å ta ansattes perspektiv, gi valgmuligheter og oppmuntre til selvstendig initiativ. Med dette utgangspunktet for autonom støtte forteller informantene at de opplever at jeg kan sette meg inn i deres situasjon og er interessert i å lytte til det de har å fortelle. Viktige momenter i HR rammen er også blant annet å bygge dialog, gi feedback og lytte til det som blir fortalt (Bolman & Deal, 2009). Det viktigste mener de, er at det resulterer i handling. Dette er forenlig med forskningen til Woll (2010), som sier at støtte må skje i form av handling og ikke bare ord. Noe Senge (1999) også støtter når han sier at handlingens kraft alltid er større enn ord. Informantene forteller at de opplever å være en del av et systemnivå, hvor det er gode rammer for samarbeid og læring. Innenfor disse rammene opplever de at de har stor frihet i utøvelsen av yrket og støtte fra meg som leder i forhold til å ta egne valg. Som Senge (1999) sier blir frihet søkt av mennesker som tilstreber personlig mestring, og drivkraften ved skapende læring er ønsket om å skape noe nytt, noe som har verdi for mennesker. Dette sier han utgjør kjernen i den lærende organisasjon.

Det kommer også frem at en av informantene ønsker og ser viktigheten av at jeg som leder er mer tilstede ute i læringsmiljøet. Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater er i følge Møller (2007) av indirekte karakter gjennom den påvirkningen de har på skolens

læringskultur og lærernes arbeidsinnsats. Det er derfor en vesentlig oppgave at lederen tar læringsmiljøet på alvor. Jeg tolker dataene slik at intervjusubjektene har tillit til meg som leder for avdelingen. I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir interaksjon og samarbeid sett på som helt avgjørende for læring (Dyste, 2001). Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og samtaler i en kontekst (Vygotsky, 1978, 2001). På den måten vil jeg understreke at mine lederegenskaper og min lederidentitet i stor grad er formet gjennom interaksjon med kollegaer på avdelingen. Denne prosessen har gjort meg som leder mer bevisst mine egenskaper og ansvarsområder i forhold til å fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø og gode vekstmuligheter for en lærende organisasjon. Både det empiriske materialet, det teoretiske rammeverket, og det teoretiske grunnlaget for tolkningene har gjort at jeg har lært mye om ledelse, noe som igjen fører til at jeg videre kan ivareta mine lederegenskaper og videreutvikle meg som leder. Som Senge (1999) presiserer må ledere være kyndige i sin omgang med mentale modeller. For at mennesker på alle nivåer skal komme frem og utfordre sine mentale modeller er det avgjørende å ha ledere med refleksjons- og granskningsevne.

5.4 Betydningen av arbeidet

Tekstene som dette forskningsarbeidet resulterer i, masteroppgaven, kan videre få betydning for meg som leder, avdelingen i sin helhet, de ansattes praksis og videreføring av prosjektet. Ved at forskningstekstene inspirerer og initierer til refleksjon, drøfting og diskusjon kan de bidra til at praksisfeltet utvikler seg og blir bedre (Gudmundsdottir, 2001, sitert i Postholm og Moen, 2009). Kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie er knyttet opp mot en bestemt kontekst på et gitt tidspunkt. Teksten og funnene i forskningen kan derfor ikke direkte overføres til andre arenaer, men leseren kan erfare en sammenheng mellom sin egen situasjon og situasjonen som er beskrevet i teksten. På den måten kan det oppleves nyttig og dermed få en overføringsverdi til andre lignende situasjoner. Stake og Trumbull (1982, sitert i Postholm, 2010) kaller dette for naturalistisk generalisering. Når teksten kan fungere som et tankeredskap for leseren, kan praksis videreutvikles gjennom naturalistisk generalisering. På den måten kan dette FoU-arbeidet og tekstene i masteroppgaven ha overføringsverdi for de som er interessert i utvikling av et autonomt støttende arbeidsmiljø og en kultur for læring.

5.5 Videre forskning

Dette FoU-arbeidet har hatt fokus på voksenmiljøet i skolen som en avgjørende faktor for et godt læringsmiljø. Forskningsarbeidet har ikke fokusert på elevenes læringsutbytte og

elevenes opplevelse av læringsmiljøet, som et resultat av personalutvikling. I videre forskning mener jeg det derfor vil være spennende å lytte til «elevens stemme». Sett i forhold til elever med store sammensatte lærevansker, vil det i stor grad være «foresattes stemmer» som vil kunne si noe om hvordan de opplever læringsmiljøet, samt faglig og sosial utvikling for sitt barn. Tøssebro (1999, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011) visert til at det i norsk spesialundervisning mangler forskning innenfra klasserommet og at «elevenes stemme» i liten grad kommer frem. Solli (2005, sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 62) mener det kan skyldes at den spesialpedagogiske forskningen tradisjonelt har lagt større vekt på kvantitativ tenkning og ressursdiskusjoner enn kvalitet og læringsutbytte. Forskning på elevenes opplevelse av læringsmiljøet og læringsutbytte, som et resultat av personalutvikling, vil kunne vise til om elevene sier: «**Make my day!**» når de kommer inn dørene på skolen.

Litteraturliste

- Amabile T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California management review*. 40(1), 39-55
- Arbeidsdepartementet, (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv*. Lastet ned fra verdensveven 20.03.11 http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20050617-062.html&emne=arbeidsmiljølov*&&.
- Arbeidstilsynet. (2009). Statusrapport 2009 – *Med Skolen som arbeidsplass*, lastet ned 27. mars 2011 fra <http://www.arbeidstilsynet.no/binfil/download2.php?tid=212750>.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur* (1.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Baard, P.P., Deci, E.L. & Ryan R.M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Christophersen, K-A., Elstad, E. & Turmo A. (2010). De menneskelige relasjonenes betydning for lærernes ytelse. *Bedre Skole*, 4(3), 29-31.

- Dagsland, A.H.B. & Einarsen, S. (2005). Sosialisering av unge til arbeidslivet. I S. Einarsen & A. Skogstad (red.), *Den dyktige medarbeider* (s.321-345). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeieres satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci E.L. & Gagné M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-363.
- Deci E. L. & Ryan R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci E. L., Ryan R.M. & Stone D.N. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34, 75-91
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S.Lillejord, T.Manger & T.Nordahl (red.), *Livet i skolen 2* (s. 162). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- DuFour R., DuFour R. & Eaker, B. (2009). New Insights Into Professional Learning Communities at Work. I M. Fullan (red.), *The Challenge of Change, Start School Improvement now!* (s.87-103). Thousand Oaks: Corwin.

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. I *European journal of work and organizational psychology*. 5(1), 105-123.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179- 198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2009). The Principal and Change. I M. Fullan (red.), *The Challenge of Change, Start School Improvement now!* (s.55-69). Thousand Oaks: Corwin.
- Gjærum, (1998). ER barnet mitt annerledes? Mestring som mulighet ved utredning av barn og familie. I B.Gjærum, B.Grøholt & H. Sommerchild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.201-220). Tano Aschehoug AS.
- Gotvassli, K.Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gadamer, H.G. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkley: University of California Press.

Grant, A.M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference, *Academy of Management Review*, 32(2), 393-417.

Grønhaug, K. (2000). Fornyelse og innovasjon i organisasjoner. I S.Einarsen & A.Skogstad (red.), *Det gode arbeidsmiljø- krav og utfordringer* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johansson, O., Moos, L. & Møller, J. (2000). Visjon om demokratisk reflekterende ledelse. I L. Moos, et al. (red.). *Skoleledelse i Norden* (s. 312-333). København: Nordisk Råd.

Jakhelln, H. (2011). Læreres psykososiale arbeidsmiljø. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef* (s.147-185). Oslo: Universitetsforlaget.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet, (2011). *Stortingsmelding nr. 18, Læring og fellesskap* (2010-2011).

Oslo: Forfatteren.

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

Oslo: Forfatteren.

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Oslo:

Utdanningsdirektoratet.

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

Oslo: Forfatteren.

Kunnskapsdepartementet (1998) *Opplæringsloven*, Lastet ned fra verdensveven 20.02.11

<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>.

Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægdene (red.) et al. *Skolekultur i fokus* (s.12-34). Kristiansand: Høgskole Forlaget.

Manger, T. (2005). Man lærer i alle aldrer: Hvordan en organisasjon kan fremme læring hos sine medarbeidere. I S. Einarsen & A. Skogstad (red.). *Den dyktige medarbeider* (s. 75-95). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mathisen, G.E. (2005). *Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors, and consequences*. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.

Matthiesen, S.B. (2000) Ildsjeler brenner ikke evig- om utbrenthet i arbeidslivet. I S. Einarsen & A. Skogstad (red.), *Det gode arbeidsmiljø – krav og utfordringer* (s. 287-312). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mintzberg, H. (2011). *Managing*. Harlow: Pearson education limited.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (s. 165-183) Kristiansand: HøgskoleForlaget.

Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?. I Møller, J. & Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Møller, J. & Solbrekke, T.D. (2004). Perspektiver på dannelse av lederidentitet. I J. Møller (red.), *Lederidentiteter i skolen*. (s. 59-83). Oslo: Universitetsforlaget AS.

NESH (red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model Of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 5-34.

Paulsen, J.M. (2009). Mellomlederen – den undervurderte endringsagenten. I *Bioingeniøren*, 12(12), 25-26.

Petzold, H.G., (1998). *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings-og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roald, K. (2004) *Organisasjonslæring i skolar*, Notatnr 15/2004 Avdeling for lærarutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Scherp, H.-Å. & Scherp, G.B. (2007). *Lärande och skoleutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies: 2007:3.

Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B. & Smith B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.

Solum, E. (1993). *Normalisering*. Oslo: Ad Notam Gyldendal as.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Rousseau, D.M. (1988) The construction of climate in organizational research. I C. L. Cooper & I. T. Robertson, *International Review of industrial and organizational psychology*. (s.139-158). University of Manchester og Institute of science & technology UK: by John Wiley & Sons.

Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, 4 (1), 54- 62.

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

Sæther, Ø. (2010). Organisasjonsutvikling i skolen, *Bedre Skole*, 4(3), 16-18.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. (2. utgave). Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?* Lastet ned 28.mars 2011 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Satsingsomrader/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/ .

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wenger, E.C. (2011). lastet ned 11.september 2011 fra verdensveven <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Wenger, E. C. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E.C. & Snyder, W.M. (2000) Communities of Practice: The organizational Frontier, *Harvard Business Review*, January-February , 139-145.

Woll, K. (2009). *Betingelser for kreativitet og implementering av nye ideer*. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for sosiologi, statsvitenskap og planlegging, Universitetet i Tromsø, Tromsø.

**K O M M U N E
B A R N E S K O L E**

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato: 10.04.07

J.nr.:

Ark.:

Utdanningssektoren
Barneskolekommune

Søknad om midler til arbeid med personalutvikling ved spesialavdeling
for barn v/ oppfostring barne – og ungdomsskole i forbindelse med innføring
av Kunnskapsløftet skoleåret 2007 / 2008.

”Sammen om et livskraftig barn; et godt sted å være - et godt sted å
lære”.

I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet i skolen, ser vi behov for å ha et spesielt fokus på
personalutvikling ved avdeling 1234, og vil nedenunder gi noen begrunnelser og belyse enkelte
sammenhenger i denne forbindelse.

Når det gjelder arbeid med barn med spesielle behov, ser vi på den voksne som den viktigste
ressursen. Det er i relasjonen voksen – barn og i samspillet med det enkelte barn at mulighetene for
utvikling ligger. Ved å være nær- vår - tilstede i øyeblikket, får vi kontakt og nødvendig
informasjon om det enkelte barnet her og nå. Med dette som utgangspunkt tilpasser og tilrettelegger
vi opplæringen ut i fra de målformuleringer som er nedfelt i det enkelte barns individuelle
opplæringsplan.

Det er krevende for den voksne å skulle ha fokus både på denne nære kontakten og samtidig
tilrettelegge for læring. Dette forutsetter forståelse for eleven og hans/hennes behov og
utviklingsmuligheter, samt at den voksne har innsikt i seg selv og sine egne ressurser, begrensninger
og muligheter. I denne sammenheng oppstår det etter hvert behov for å finne nye måter å møte
barnet på og utvikle seg selv og sin egen kreativitet på. Denne utfordringen møter vi også i forhold
til det øvrige avdelingspersonalet. Den enkelte voksne er en del av et faglig og sosialt fellesskap,
som utfordrer den enkeltes evne både til personlig stabilitet og nytenkning. På denne måten er det tilsatt
ulike yrkesgrupper. Dette innebærer en styrke for bredden i tilbudet, men krever samtidig at vi
arbeider med å utvikle oss sammen i forhold til helhetstenkning, felles forståelse og utøvelse av
undervisningen.

I Kunnskapsløftets generelle del finner vi bl.a:

- *Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.*
- *Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vekster, og individuelle egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig.*
- *Videre: en lærer som skal fungere godt, må selv ha mulighet for å komme videre i sin egen utvikling gjennom etter – og videreutdanning.*
- *Lærerens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tørre å vedkjenne seg sin personlighet, og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt.*

- *Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.*
- *Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling.*

Videre i "Læringsplakaten":

- *stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse*
- *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*
- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*
- *sikre at det fysiske og psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*

For å møte utfordringene Kunnskapsløftet gir, ønsker vi kommende skoleår å fokusere på den enkelte voksnes utvikling relatert til arbeidet på skolen. Gjennom arbeid med kreative medier, øvevevelse og samtale, vil vi som enkeltpersoner i ei faggruppe kunne komme til nye erkjennelser som gir vekst for den enkelte og gruppa.

Integrativ terapi er en psykoterapeutisk retning som fremmer menneskets kreativitetsutvikling og personlige utvikling. En av våre spesialpedagoger har utdannet seg til psykoterapeut i integrativ terapi. Vi ønsker å bruke hennes kompetanse til dette arbeidet ved avdelingen, og søker med dette midler til denne satsningen.

Vårt personale består av i alt 18 personer. Det innebærer at vi må tenke en todeling av gruppa i forhold til det meste av arbeidet underveis i prosessen. Siden vi ved vår avdeling har ulike arbeidstid og deler av personalet er tilknyttet SFO tilbudet på ettermiddagstid, må vi bruke ettermiddag/kvelder ut over ordinær arbeidstid på utviklingsarbeidet. Av denne grunn søker vi om lønnskompensasjon for en del av tiden som brukes.

Opplegget skisseres som følger.

Felles samling 2 ganger for hele gruppa. Sted: Vakkert barneskole

Samling 1 gang pr. mnd. pr. gruppe - 3t. pr. samling - 8 samlinger pr. gruppe.

Lønnskompensasjon til leder av prosjektet; samt 3t. veiledning til eksterne veileder

Lønnskompensasjon for personalet

Midler til materiell

For skoleåret 2007 / 2008 søker vi om _____ kr.

Mette Marthinsen
Adr

Kongsberg 29.mars 2011

NN Barneskole
v/rektor NN

Forespørsel om datainnsamling til masteroppgave i utdanningsledelse

Som nevnt i samtale med deg, ønsker jeg i forbindelse med min masteroppgave i utdanningsledelse, ved Høgskolen i Buskerud, å forske på personalutviklingsprosjektet ved avdelingen «Enga». Selv om jeg har fått positive signaler fra deg i forhold til dette, ønsker jeg å skriftliggjøre denne avtalen.

Etter min oppfatning har personalutviklingsprosjektet vært et godt virkemiddel og grunnlag for å utvikle et støttende arbeidsmiljø ved avdelingen. Målet med prosjektet er til syvende og sist å kvalitetssikre undervisningen til elevene gjennom et positivt samarbeidsklima ved avdelingen og et godt læringsmiljø for elevene. Hovedfokus i min oppgave blir å se på hvordan personalutvikling kan fremme et autonomt støttende arbeidsmiljø. Jeg ønsker å få tak i de ansattes opplevelser, som deltagere i en slik prosess, og hvordan de opplever min rolle som avdelingsleder i dette utviklingsarbeidet. Ved at jeg også retter blikket mot min egen rolle og praksis, vil det kunne bidra til at jeg kan utvikle meg som leder.

I FoU-arbeidet vil jeg benytte kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming. Dette betyr at jeg ønsker å få tak i de ansattes erfaringer og opplevelser i forhold til dette bestemte fenomenet/ prosjektet. For å få tak i fellesnevneren vil jeg stille de samme spørsmålene til alle intervjusubjektene. Jeg ønsker å intervju seks ansatte, tre spesialpedagoger og tre miljøarbeidere. Det er selvsagt frivillig om man vil stille opp til et forskningsintervju. Da jeg planlegger å arbeide med dette i sommer, ønsker jeg å gjennomføre intervjuene før sommerferien. I tillegg til intervjuene ønsker jeg å høre alle ansattes stemmer. I den forbindelse ønsker jeg å be de andre ansatte om å svare på to forskningsspørsmål i brevform til meg. Intervjuer, brev, bearbeiding og presentasjon følger de retningslinjer som Personvernombudet for forskning⁹ har fastsatt. Blant annet vil alt materiale bli anonymisert, og ikke sporbart, og det vil også bli destruert når oppgaven er fullført. Hverken skolen, avdelingen eller personer vil bli eksponert.

Min veileder i dette arbeidet er Professor i pedagogikk May Britt Postholm. Hun er ansatt ved NTNU og HIBU. Tema, problemstilling, metode, teori og datainnsamling vil bli drøftet med henne. Hun har også lest og godkjent denne søknaden.

Jeg ser frem til arbeidet med oppgaven og håper dette blir et positivt bidrag til det videre utviklingsarbeidet ved avdelingen.

Vennlig hilsen

Mette Marthinsen

⁹ Retningslinjene finnes på nettsidene til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), www.nsd.no.

**K O M M U N E
B A R N E S K O L E**


Mette Marthinsen
Kjellerveien 10
3600 Kongsberg

Kongsberg 14.11

Svar på forespørsel om datainnsamling i forbindelse med masteroppgave

Jeg har ingen innsigelser mot denne datainnsamlingen, og ønsker deg lykke til med oppgaven.

Med vennlig hilsen



rektor

Til ansatte ved avdeling «Enga»

Kongsberg, 15. april 2011

Jeg skal denne våren gjennomføre datainnsamling til min masteroppgave i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Tema for oppgaven er autonomt støttende arbeidsmiljø. Jeg ønsker å få tak i hvordan de ansatte opplever å delta i en utviklingsprosess og hvordan de opplever avdelingsleders rolle i utviklingsarbeidet.

For å få tak i den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å gjennomføre seks forskningsintervjuer. I tillegg vil jeg be de som ikke blir intervjuet om å skrive et kort brev. Intervjuer og brev følger de retningslinjer som Personvernombudet¹⁰ for forskning har fastsatt. I masteroppgaven kan det være aktuelt å sitere fra intervjuene og brevene. Alle opplysningene som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert. Jeg ønsker at de som skal intervjues, skal gi skriftlig samtykke til at informasjon kan brukes i forskningsøyemed. De som skal intervjues, kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg som deltakere uten begrunnelse. Intervjuene ønskes tatt opp på bånd dersom informanten ikke har innsigelser mot det. Lydfiler og referater blir slettet etter at mitt arbeid med oppgaven er avsluttet. Rektor, NN, har gitt tillatelse til arbeidet.

Min veileder i dette arbeidet er Professor i pedagogikk May Britt Postholm. Hun er ansatt ved NTNU og HIBU. Arbeidet med oppgaven i sin helhet vil bli drøftet med henne.

Som avdelingsleder og masterstudent setter jeg stor pris på at ansatte stiller seg til rådighet i mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg vil gi en tilbakemelding på arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer frem til.

Vennlig hilsen

Mette Marthinsen

Jeg samtykker i å delta som informant til denne masteroppgaven.

¹⁰ Retningslinjene finnes på nettsidene til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), www.nsd.no.

INTERVJUGUIDE

1. Personlig mestring:

- *På hvilken måte opplever du at du har hatt en personlig vekst i forhold til å delta i prosjektet? Hva opplever du at du har lært?*
- *Har dette prosjektet ført til at du har satt deg andre mål – ønsker for egen vekst/ utvikling? På hvilken måte opplever du det?*

2. Mentale modeller:

- *Hvordan opplever du at personalutviklingsprosjektet har påvirket din evne til refleksjon?*
- *Har deltagelse i dette prosjektet gitt deg ny innsikt og har du endret dine egne forestillinger/ oppfatninger på bakgrunn av dette? Evt. Hva er din opplevelse av dette?*
- *Har dette prosjektet endret din oppfatning av avdelingen – de verdiene vi jobber etter? Hva opplever du at du har blitt mer bevisst på?*

3. Felles visjon:

- *Hvordan opplever du at dette prosjektet har påvirket din opplevelse av fellesskap og vi-følelsen på avdelingen?*
- *På hvilken måte opplever du at vi har et støttende arbeidsmiljø på avdelingen?*
- *Hvordan opplever du at jeg som leder er visjonær og bidrar til å skape et felles bilde av fremtiden?*
- *Hvordan opplever du at jeg som leder tar vare på arbeidsmiljøet og personalutviklingen på avdelingen? Kan du trekke frem noe av det som er viktig for deg?*
- *Tror du at du har fått en høyere grad av toleranse i forhold til endringsprosesser og hva tror du er grunnen til dette?*

4. Team-læring:

- *Har prosjektet påvirket din bevissthet rundt egen relasjonskompetanse og på hvilken måte opplever du dette?*
- *Hvordan opplever du at vårt fokus på arbeidsmiljø har preget teamarbeidet?*
 - *Teamlederens rolle i dette arbeidet*

- *Hvordan opplever du at dialogen i teamene og på avdelingen har utviklet seg?
Kommunikasjonen dere i mellom*
- *Hvordan opplever du at jeg som leder bidrar i dialogen og gruppelæringen på avdelingen?*

5. Systemisk tenkning:

- *Hvordan opplever du at dette prosjektet har ført til helhet og sammenheng på avdelingen?*
- *Hvordan opplever du at systemnivået påvirker arbeidsklimaet? Kan du trekke frem noe spesielt som påvirker samarbeidsklimaet på avdelingen?*
- *Hvordan opplever du at utviklingsarbeidet har vært organisert?*
- *Er det noe som har vært vanskelig for deg i dette utviklingsarbeidet?*
- *Opplever du at det er ting jeg som leder kunne gjort annerledes i dette utviklingsarbeidet?*
- *Hva ønsker du deg videre i forhold til å skape et støttende arbeidsmiljø på avdelingen?*
- *Hvordan opplever du at samarbeidsklimaet og arbeidsmiljøet har sammenheng mellom personalutvikling og kvalitet i tilbudet for eleven?*
 - *Sammenheng med foreldresamarbeid annet samarbeid*

6. Autonom motivasjon:

- *Opplever du at dine kollegaer er mer betydningsfulle for deg nå enn tidligere, hva tror du er årsaken til dette?*
- *Hvordan opplever du støtte i miljøet i forhold til egen kompetanse?*
- *Hvordan opplever du støtte i miljøet i forhold til tilhørighet?*
- *Hvordan opplever du støtte i miljøet i forhold til egen autonomi/ selvbestemmelse?*
- *På hvilken måte opplever du at disse tre områdene har betydning i forhold til din motivasjon for arbeidet?*
- *Hvordan opplever du at jeg som leder støtter opp under disse tre områdene?
Kompetanse, tilhørighet og autonomi.*

**Brev til avdelingsleder i forbindelse med masteroppgave i utdanningsledelse –
Personalutvikling og arbeidsmiljø**

Hva er din opplevelse av å delta i personalutviklingsprosjektet?

Opplever du at dette har bidratt til et støttende arbeidsmiljø på avdelingen og evt. på hvilken måte?

Hvordan opplever du at jeg som leder tar vare på arbeidsmiljøet og personalutviklingen på avdelingen?

Kan du trekke frem noe av det som er viktig for deg?

Hvordan opplever du at dette prosjektet har ført til at vi har fått en mer helhet og sammenheng på avdelingen?

Det er som jeg sier, jeg føler at jeg kjenner de jeg jobber sammen med på en helt annen måte nå, enn det jeg gjorde for noen år tilbake, absolutt. Mye mere trygg, så det synes jeg absolutt.

Er det mer helhet fra det vi jobber med på personalutvikling til jobben med elevene, teamene, målene...

Ja, jeg skulle akkurat til å si det. Det er akkurat det jeg tenker, dette er noe du drar med deg hele veien, i alle ledd og det har vært veldig viktig for min del. I forhold til foreldresamarbeid har det vært veldig viktig for meg, for det har vært en lang prosess. Det med å greie å avgrense seg og ikke tappe seg totalt for energi. For det tar mye energi, så det er viktig å lære seg og det føler jeg absolutt at jeg har gjort. Jeg har blitt mer bevisst på det.

Hvordan opplever du sammenhengen mellom dette prosjektet her og kvaliteten på tilbudet til elevene?

Det har jo blitt et bedre tilbud, selvfølgelig, til ungene, for det gjør jo noe med oss som mennesker. Det at vi bruker tid på å være kreative og ha det sånn sosialt sammen sånn som vi har pluss at vi får den utviklinga som vi gjør. Det gir jo mye tilbake ting ungene, det er ikke noe å lure på i det hele tatt. Det er jo avdelingen som en helhet og det er jo bare goder. Synes jeg. Særlig med de ungene som vi jobber sammen med som er så vare på stemninger og kroppsspråk, jeg tenker at alt må ligge til rette for et godt læringsmiljø og da er det jo viktig at vi på jobben her er godt rustet for det og er bevisste på oss selv og hva vi står for.

Hvordan opplever du at systemnivået på avdelingen påvirker samarbeidsklimaet? Kan du trekke frem noe spesielt som påvirker samarbeidsklimaet på avdelingen?

Det er jo så viktig. Ikke minst opplæringsplanen for nyansatte. Det er jo felleskap, vi har fått det ned i ei bok, men det er et fellesskap, det er alle har bidratt til den. Det er noe med at vi er med og drar lasset alle mann, så kommer vi ned til noe som alle har vært med på som er bruknes for de nyansatte. Det at vi har muligheten til å gjøre sånne ting, at vi kan være som ei sånn gruppe. At vi drar det opp i lyset og, det med miljøregler, og repeterer og repeterer, vi kan aldri bli gode nok. For dagene er hektiske og det er fort gjort å glemme og det at vi er flinke til å dra sånne ting frem i lyset, gang på gang, på gang, det tror jeg er kjempeviktig. Og vi er jo en kvinnebedrift også, ikke minst, og det er og et unikum, at ting går så greit som det det gjør. Det er jo kontra det å være bevisst, på oss selv og på andre. Det er kjempeviktig.

Hvordan opplever du at utviklingsarbeidet har vært organisert, både i forhold til innhold og rammer?

Det må jo være bra, spør du meg. Hun kommer jo aldri uforberedt og hun har orden, og dette er det mye tanker bak. Det ligger masse, masse jobb bak, men hun brenner så for det og har fått med seg hele gjengen på det. Vi brenner jo for det alle mann, deg opplever det sånn i hvert fall. Det er aldri uforberedt. Jeg kunne godt å ha tenkt meg et par kvelder til i løpet av året jeg, for jeg synes det er så viktig. Det der med å få det sosiale sammen og det å kunne utvikles sånn som vi gjør der, så jeg kunne egentlig tenkt meg mer tid til det.

Analyseprosessen – gjennom visualisering og kategorisering.

Sett i forhold til problemstillingen kom jeg i denne første analysemodellen frem til at overordnet alle dimensjonene står lærende organisasjoner. Videre så jeg på systemisk tenkning som så gjennomgripende i læredisiplinene til Senge (1999) at jeg tenkte at jeg ville symbolisere dette ved å sette det overordnet de andre disiplinene. Til slutt har satt jeg autonomt støttende miljø likestilt med alle de andre dimensjonene. I og med at jeg anså dette som en viktig variabel for å nå målet om et autonomt støttende arbeidsmiljø i en lærende organisasjon. Ledelse har vært viktig for meg å synliggjøre i oppgaven, som en vesentlig del av en lærende organisasjon. Jeg satt derfor ledelse som egen kategori inn under alle dimensjonene. Fargene er de som jeg brukte når jeg jobbet med det transkriberte materialet. Videre fant jeg at jeg ønsket å se ledelse som en naturlig del av alle dimensjonene og deres underkategorier (modell 2).



(Analysemodell 1)

Lærende organisasjon

Systemisk tenkning

- Helhetstenkning, forstå sammenhenger og mønstre, se relasjoner og gjensidig påvirkning og endringsprosesser
Hjørnesteinen som underbygger alle de fem læredisiplinene

Autonomt støttende miljø

TRE UNDERKATEGORIER: Aktører - endringsprosesser/Gjensidig påvirkning - elevenes læringsmiljø og læringsutbytte

Betydningsfulle andre

Personlig mestring

Kompetanse, Ferdigheter, Åndelig vekst
Visjoner, Realistisk, Kreativ
Leder: fremme et miljø der det er trygt for mennesker å skape sine visjoner og hvor forpliktelsene overfor sannferdighet er en norm

Mentale modeller

teste grunnleggende oppfatninger
bygge nye mentale modeller
Lærende samaler hvor mennesker blottstiller sin tankegang og åpner seg for påvirkning av andre

Felles visjon

Fellesbilde av fremtiden
synliggjøre de personlige verdiene for hverandre
vi-tolkninger
Forutsetter et åpent og støttende klima
økt grad av toleranse for endring gjennom fellesforståelse

Team læring

Dialogen - reflektere seg frem til felles kunnskap og nye handlingsmåter
Gruppelæring
Ledelse bidra til et miljø hvor det å utfordre status Quo er forventet
Viktig med støtte i omgivelsene

Egen vekst - kompetanse - ferdigheter

Opplevelse av mestring

Åpenhet

Nytenkning

Sammen om

Felles forståelse

Dialog

Samarbeid på team

Støtte i omgivel-sene

Støtte fra ledelse

(Analysemodell 2)

I den tredje analysemodellen hadde jeg i utgangspunkte ønsket meg tannhjul som kunne symbolisere at alle disse hjulene måtte ha smøring for at maskineriet i en lærende organisasjon skulle fungere og for at de sammen med ledelse skulle bidra til å nå målet om livslang læring. Jeg fant ikke en modell som kunne hjelpe meg å symbolisere dette, så sirkler ble benyttet isteden. Jeg synes sirkler har en misjon i forhold til det Senge (1999) sier om at vi ser lieære linjer, mens virkeigheten består av sirkler.



(Analysemodell 3)

Den fjerde og siste modellen ble laget da jeg tilfeldigvis kom over denne sirkelen av puslespillbrikker. Den var å få kjøpt på nettet. Jeg synes det passet godt til min undersøkelse og beskriver hvordan puslespillbrikkene danner en meningsbærende sirkel, hvor ledelse er integrert i en gjensidig vekselvirkning for å nå målet om livslang læring.



(Analysemodell 4)

«Brevene» fra de ansatte

Jeg ba det resterende personalet om å skrive et “brev” til meg med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål. Formålet med brevene var å høre alle ansattes stemmer, slik at jeg kunne danne meg et bilde av deres personlige opplevelser. Jeg anså det som vesentlig å undersøke om disse anonyme brevene understøttet det som har kommet frem i intervjuene, eller om det kom frem noe nytt. Jeg vil i dette vedlegget gi en kort oppsummering av empirien fra brevene.

Brevene kan sees som strukturerte intervjuer hvor alle får samme spørsmål (Postholm, 2010). «Brevmetoden» sier Berg (1999) kan sees som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Han mener også at dette med fordel kan suppleres med intervjuer. For at metoden skal bli vellykket er det vesentlig at det er en høy grad av engasjement og motivasjon hos de som deltar. Det er trolig en forutsetning for motivasjonen at undersøkeren gir målgruppen inngående informasjon om analysens bakgrunn og hensikt (Berg, 1999). Jeg informerte alle ansatte om «brevene», spørsmålene og formålet på et felles personalmøte. De ansatte fikk også avsatt tid innenfor arbeidstiden til å svare på brevene. Alle svarte på brevene, og i stor grad meget utfyllende. Jeg hadde 14 brev som ble analysert.

I brevene ba jeg informantene for det første fortelle om sine opplevelser i forhold til å delta i personalutviklingsprosjektet. Jeg spurte videre om de opplever at prosjektet har bidratt til et støttende arbeidsmiljø på avdelingen og eventuelt på hvilken måte. Alle de 14 ansatte opplever at dette prosjektet har ført til en økt grad av støttende arbeidsmiljø på avdelingen. Det har vært felles opplevelser, som har bidratt til at de har blitt tryggere på, og bedre kjent med kollegaene. Flere viser til at de har blitt gode på å anerkjenne hverandre, lytter mer til hverandre og at det er stor åpenhet i miljøet. Som en skriver: *det oppleves som om jeg har bidratt til et støttende arbeidsmiljø*. De beskriver også at utviklingsarbeidet har gitt mulighet for selvutvikling og økt refleksjon over egen praksis. Flere viser også til at disse tingene er viktig for å kunne yte det beste for elevene, fordi det fremmer våre resultater og bidrar til at vi jobber mer mot et felles mål, med elevene i fokus. Som en skriver: *de praktiske øvelsene synliggjør hvor ulike vi er, men samtidig hvor avhengige vi er av hverandre for å kunne gjøre en god jobb for den enkelte elev*. Innholdsmessig er det få som viser til konkrete metoder og innhold, men en av informantene skriver at vedkommende til tider synes det blir mye kreativt fokus og at det godt kunne vært mer variert innhold. Jeg tolker brevene slik at de i stor grad understøtter de seks intervjusubjektene opplevelser av å delta i prosjektet og deres opplevelser i forhold til et støttende arbeidsmiljø.

Videre spurte jeg informantene om hvordan de opplever at jeg som leder tar vare på arbeidsmiljøet og personalutviklingen på avdelingen. Jeg ba dem også trekke frem noe av det som er viktig for dem. Alle informantene skrev på ulike måter at de i stor grad opplever at jeg ivaretar arbeidsmiljøet på en positiv måte. En av informantene skilte seg imidlertid ut i forhold til opplevelsen av å bli sett, og var usikker på om jeg så vedkommende. Når det gjelder hva informantene opplever som viktig for dem beskriver flere at det er viktig at det er nær sammenheng mellom min praksis og personalutviklingsprosjektet, og at de opplever at jeg bruker det som kommer frem i prosjektet i utvikling av avdelingen. De beskriver meg som leder som lyttende, tydelig og imøtekommende. De sier også at det er viktig for dem at jeg er opptatt av at den enkelte får brukt sine ressurser og at jeg ikke lar negative krefter få spillerom. En sier: *Du bidrar til et godt arbeidsmiljø ved at du er rettferdig, inkluderende og samtidig autoritær.* De forteller videre at det er viktig at jeg viser frem suksessene, at jeg har bidratt til å «sette avdelingen på kartet» og har gjort dette til et sted som kommunen er stolt av. De er også opptatt av at jeg sørger for at rammene er på plass og at jeg jobber for kommunens AGP. Jeg tolker dataene fra brevene slik at mye av dette er gjenkjennbart i forhold til det de seks intervjusubjektene fortalte. Sett i forhold ledelse av arbeidsmiljø og personalutvikling mener jeg derfor at brevene understøtter dataene fra intervjuene.