

LA OSS SNAKKE OM DET!

Om avdelingslederens erfaringer med bruk av dialog med lærere for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne om skolens utvikling



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

Agathe Brattaule og Benedicte Karlsen

NLA Høgskolen

Bergen, våren 2016

Forsidebilde: Hentet fra <http://igottadowhat.com/category/screenwriting/08-progressive-dialog/>.

NLA Bergen Høgskolen	Masteroppgave
Navn: Agathe Brattaule Kolåshøyen 27 5135 Flaktveit	Benedicte Karlsen Botnane 16 5119 Ulset
Innlevering:	Våren 2016
Fagområde:	Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse
Tittel:	En oppgave om noen avdelingslederes erfaringer med bruk av dialog med lærere med hensikt om å skape felles forståelse om skoleutvikling

Sammendrag

Temaet for vår masteroppgave er dialog mellom avdelingsleder og lærere, for å skape felles forståelse. Formålet med masteroppgaven har vært å se hvordan den nye ledelsesmodellen i bergensskolene påvirker dialogen mellom avdelingsledere og lærerne, og videre å lære av noen avdelingslederens erfaringer rundt temaet vårt. Tittelen på oppgaven er: **La oss snakke om det!** Og oppgavens problemstilling er: **Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne om skolens utvikling?** Vi utarbeidet også tre forskningsspørsmål for å kunne besvare problemstillingen vår: Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere? Hvordan kan den nye ledelsesmodellen påvirke dialogen mellom avdelingsleder og lærere? Hvilken rolle spiller dialogen i en lærende organisasjon?

Vi har gjennomført undersøkelsen ved barneskoler i Bergen kommune, og vi valgte en kvalitativ tilnærming, hvor intervju har vært vår kvalitative strategi. I tillegg har informantene våre utført en skriftlig oppgave vi hadde utarbeidet før intervjuene fant sted. Denne skriftlige oppgaven har vi valgt å kalle *to-koloneskjema*. To-koloneskjemaet har dannet et bakteppe for intervjuene med avdelingslederne, og vi utarbeidet oppfølgingsspørsmål til det avdelingslederne hadde skrevet i dem. Spørsmålene stilte vi i intervjuene med avdelingslederne. Hensikten med to-koloneskjemaet var å se etter tendenser til bruk av det Chris Argyris (1990) kaller organisasjonsmessige forsvarsrutiner. Argyris (1990) mener at forsvarsrutiner er med på å hindre eller sinke utviklingen. Både to-koloneskjemaene og det transkriberte materialet etter intervjuene har blitt kategorisert, analysert og drøftet. Resultatene drøftes i et eget kapittel, i lys av teori om dialog, ledelse, skolekultur, samt lærende organisasjoner.

Funnene våre viser at avdelingslederens grad av forståelse for dialog avgjør hvorvidt avdelingslederne faktisk mestrer å ta i bruk dialog. Kunnskap om hva dialog er og hvordan den skal foregå, blir derfor en forutsetning for at avdelingsleder skal kunne oppnå felles forståelse mellom seg og lærerne. Videre vil det være nødvendig at avdelingsleder bidrar til å skape en kultur hvor det er fokus på bruk av dialog, blant annet ved å legge til rette for dialog i møter med lærerne. Det vil i blant være nødvendig at ledelsen tar beslutninger i forhold til skolens utvikling, hvor det ikke er rom for lærernes meninger. Ved å bruke dialog når

ledelsens beslutninger skal presenteres for lærerne, vil avdelingsleder kunne oppnå at lærerne forstår ledelsens perspektiver, og videre at lærerne forstår ledelsens beslutninger.

Bruk av dialog kan også føre til at avdelingsleder selv forsøker å forstå lærernes perspektiver. Dette er perspektiver avdelingsleder kan presentere for ledelsen, med det mulige resultatet at lærernes meninger og ønsker blir hørt og forstått av ledelsen.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på det toårige studiet *Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse*, ved NLA Høgskolen i Bergen. Disse to årene har vært lærerike, og spesielt har vi gjort oss verdifulle erfaringer gjennom dette siste året hvor vi har kombinert lærerjobber og oppgaveskriving. Dette er erfaringer vi vil ta med oss videre både i skolehverdag og ellers i livet.

Gjennom masterstudiet har vi samarbeidet godt og effektivt, først i eksamenssammenhenger, og så i arbeidet med masteroppgaven. Til tross for at det har vært tidkrevende å være to om oppgaveskrivingen, da vi har måttet dobbeltsjekke og samsvare alt for at det gjennom hele oppgaven har skullet være en rød tråd, har det vært godt å ha hverandre å støtte seg til. Når det har vært nødvendig har vi også motivert og inspirert hverandre.

Vi vet at det nå er to familier som gleder seg over at denne travle perioden endelig er over. Vi vil takke dem for all støtte og tålmodighet. Vi hadde ikke klart dette uten dere. Vi ønsker også å takke avdelingslederne, som i en travel skolehverdag sa seg villige til å stille opp til intervju for oppgaven vår. Til slutt vil vi takke veilederen vår Einar Reigstad, for alltid å ha vært tilgjengelig på ulike måter, samt behjelpelig når vi har hatt behov for det. Han har bidratt med nye perspektiver og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele arbeidet med masteroppgaven, noe som for oss har vært motiverende og inspirerende.

Bergen, 27.07.16

Agathe Brattaule og Benedicte Karlsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema	13
1.2 Hensikten med oppgaven	14
1.3 Egne erfaringer som utgangspunkt.....	15
1.4 Problemstilling, formål og forskningsspørsmål	16
1.5 Fordeling av ansvarsområder	17
1.6 Begrepsavklaringer og avgrensninger	18
1.7 Metodevalg	19
1.8 Oppgavens oppbygging	20
2 Endring av skoleledelse	23
2.1 Resultatenhetsleder.....	23
2.2 Kvalitetsvurdering	24
2.3 Behov for en bedre organisering av skoleledelsen.....	27
2.3.1 Bakgrunn for den nye ledelsesmodellen	27
2.3.2 Ledelsesmodellens målsetting.....	27
2.3.3 Avdelingslederstilling	28
2.4 Oppsummering - Endring av skoleledelse	30
3 Teori	31
3.1 Dialog, felles forståelse og bruk av dialogiske spenningsdimensjoner.....	32
3.1.1 Dialogbegrepet	33
3.1.1.1 Asymmetriske relasjoner.....	34
3.1.1.1.1 Dialogiske deltakelsesmønstre	34
3.1.1.1.2 Dialogiske deltakelsesmønstre i skolen.....	36
3.1.2 Felles forståelse	37
3.1.2.1 Bakhtin	38
3.1.2.1.1 Felles forståelse gjennom dialog i et mikroperspektiv	38
3.1.2.1.2 Felles forståelse: Dialogens indre overbevisende diskurs versus monologens autoritative diskurs.....	39
3.1.2.2 Perspektivenes betydning for felles forståelse	41
3.1.2.3 Hva kan avdelingsleder gjøre for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne?	43
3.1.3 Bruk av dialogiske spenningsdimensjoner	44
3.1.3.1 Dialog og monolog mellom avdelingsleder og lærere	45
3.1.3.2 Intersubjektivitet og alteritet mellom avdelingsleder og lærere	46
3.1.3.3 Asymmetri og symmetri mellom avdelingsleder og lærere	47
3.2 Organisering av ledelse i skolen.....	48
3.2.1 Ledelsesdefinisjon.....	50

3.2.2	Distribuert ledelse	50
3.2.3	Teamledelse.....	52
3.2.3.1	Hva er et team?.....	52
3.2.3.2	Vellykket teamorganisering krever god ledelse	53
3.2.3.3	Ulike typer team	54
3.2.3.4	Rollefordeling i team.....	55
3.2.3.5	Samarbeidsevner og kommunikative ferdigheter.....	55
3.2.4	Oppsummering - Distribuert ledelse og teamledelse	56
3.2.5	FUL-ledelse.....	58
3.2.5.1	Oppsummering – En distribuert FUL-ledelse?	59
3.2.6	Den suksessfulle mellomlederen	60
3.2.6.1	Ledelse opp.....	61
3.2.6.2	Ledelse ned.....	62
3.2.6.3	Oppsummering - Hva gjør en mellomleder suksessfull?	62
3.2.7	Organisasjonskultur.....	64
3.2.7.1	Skolekultur	65
3.2.7.1.1	Individualisme	65
3.2.7.1.2	Samarbeid	65
3.2.7.1.3	Påtvunget kollegialitet	66
3.2.7.1.4	Balkanisering	66
3.2.7.1.5	Oppsummering - Ulike kulturer i skolen.....	67
3.3	Læring i organisasjoner	68
3.3.1	Lærende organisasjon og organisasjonslæring.....	69
3.3.2	De fem disipliner	70
3.3.2.1	Personlig mestring.....	70
3.3.2.2	Mentale modeller.....	71
3.3.2.3	Felles visjon.....	72
3.3.2.4	Gruppelæring.....	72
3.3.2.5	Systemtenkning	73
3.3.3	Handlingsteorier	74
3.3.3.1	Modell 1	75
3.3.3.2	Modell 2	76
3.3.3.3	Organisasjonsmessige forsvarsrutiner.....	77
3.3.4	Enkelkrets- og dobbelkretslæring.....	78
3.3.5	Oppsummering - Ledelse av utviklingsarbeid i skolen i lys av teori om lærende organisasjoner.....	79
4	Metode.....	83
4.1	Valg av forskningsdesign.....	83
4.1.1	Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel	84

4.1.2 Drøfting av metodespørsmål	85
4.2 Innsamling av data	86
4.2.1 To-koloneskjemaet	87
4.2.2 Utvalg av informanter til intervju	87
4.2.3 Intervjuguide	88
4.2.4 Intervju	90
4.2.4.1 Muligheter og begrensninger ved to-koloneskjema og intervju	90
4.3 Analyse av data	91
4.4 Datakvalitet	93
4.4.1 Reliabilitet	93
4.4.2 Validitet	95
4.5 Generalisering	97
4.6 Etiske hensyn	97
5 Presentasjon av resultat	99
5.1 Presentasjon av avdelingslederne	99
5.2 <i>Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?</i>	100
5.2.1 Dialog og monolog	100
5.2.2 Intersubjektivitet og alteritet	105
5.2.3 Asymmetri og symmetri	106
5.3 <i>På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?</i>	109
5.3.1 Erfaringer med minst 30% undervisningsstilling	109
5.3.2 Delegering eller distribuering?	110
5.3.3 Teamledelse	113
5.3.4 Kultur	114
5.4 <i>Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som en lærende organisasjon?</i>	116
5.4.1 Hvordan velger skolene sitt satsingsområde?	116
5.4.2 Hvordan å møte motstand i forbindelse med skoleutvikling?	118
5.4.3 Når avdelingsleder ikke er fornøyd med lærerens prestasjoner	119
5.4.4 Sakslister eller vedtak?	120
5.4.5 Hvordan prioritere det som er kortsiktig og det som er langsiktig?	121
5.4.6 Forsvarsrutiner	122
5.5 Oppsummering	125
6 Drøfting	127

<i>6.1 Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?</i>	127
6.1.1 Dialog og monolog mellom avdelingsleder og lærerne	128
6.1.1.1 Ledelsens involvering av lærerne i beslutninger	129
6.1.2 Intersubjektivitet og alteritet	130
6.1.2.1 Dialogisk grunnholdning som forutsetning for oppnåelse av felles forståelse?.....	132
6.1.3 Asymmetri og symmetri mellom avdelingsleder og lærerne	132
6.1.3.1 Hvordan påvirker asymmetrien dialogen mellom avdelingsleder og lærer?.....	134
6.1.4 Oppsummering	135
<i>6.2 På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodell dialogen mellom avdelingsleder og lærere?</i>	136
6.2.1 Distribuert ledelse	136
6.2.2 Teamledelse.....	139
6.2.3 FUL-ledelse	141
6.2.4 Skolekultur	143
6.2.5 Oppsummering	145
<i>6.3 Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som en lærende organisasjon?</i>	145
6.3.1 De fem disipliner	146
6.3.2 Handlingsrutiner og forsvarsrutiner	149
6.3.3 Enkelkrets- og dobbelkretslæring.....	151
6.3.4 Oppsummering	153
7 Avslutning	155
7.1 Oppsummering.....	156
7.2 <i>Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å oppnå felles forståelse med lærerne om skolens utvikling?</i>	159
7.3 <i>Egne erfaringer</i>	160
8 Litteraturliste	163
Vedlegg 1	171
Vedlegg 2	173
Vedlegg 3	174
Vedlegg 4	175

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven handler om dialog og felles forståelse mellom avdelingsleder og lærere, og dette er et tema som er viktig i forbindelse med at skolen skal være en lærende organisasjon. Skolen er en kompleks organisasjon og det forventes at den tilpasser seg samfunnets krav og forventninger. For å oppnå dette, er det essensielt at både lærere og ledere lærer av hverandre. I St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* kan vi lese at:

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskap. (s. 27)

Ut fra dette sitatet ser vi at skolen ønsker å bevege seg bort fra den tidligere individualistiske tradisjonen, en tradisjon hvor lærere og ledere arbeider med sine arbeidsoppgaver og ikke blander seg i hverandres arbeid.' Vi ser også et fokus rettet mot samarbeid og kunnskapsdeling - arenaer hvor dialog er viktig. Samtidig sier stortingsmeldingen videre at "Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres" (St.meld. nr 30 (2003-2004) s. 28). Stortingsmeldingen trekker frem mangel på nødvendige virkemidler, mangel på støtte fra skoleeier, og mangel på å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, som faktorer som kan hemme muligheten for dialog (St.meld. nr 30 (2003-2004) s. 28). Etter Kunnskapsløftet kom det en ny stortingsmelding som omhandler kvalitet i skolen; St. meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. I denne stortingsmeldingen står det følgende: "Intervju med lærere viser at for mye av felles møtetid går med til enveis informasjon og planlegging av skidag og TV-aksjon, framfor pedagogisk forbedringsarbeid" (s. 25). Videre peker stortingsmeldingen på manglende kunnskap om hvordan informasjon fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen kan integreres i skolens utviklingsarbeid (St. meld. nr 31 (2007-2008), s. 45). Det står også at:

Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen rår over, noe

som både krever et godt lederskap ved skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne. (St. meld. nr 31 (2007-2008), s. 48)

Av sitatene ovenfor kan vi se at det i skolen ønskes mer bruk av dialog i møter mellom skoleledelsen og lærerne for å drive skolens utviklingsarbeid.

I 2008 deltok Norge i TALIS-undersøkelsen (Teaching and learning international survey). Dette er en undersøkelse organisert av OECD. Resultatene fra undersøkelsen fremhever at det er mangel på en god tilbakemeldingskultur mellom de forskjellige leddene i skolen, blant annet mellom skoleledelsen og lærerne (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). I 2013 ble det gjennomført en ny TALIS-undersøkelse, og resultatene fra denne viser at nesten alle lærerne i undersøkelsen svarer at de får tilbakemeldinger fra skoleledelsen. Derimot får tilbakemeldingene i liten grad konsekvenser i Norge. Sjeldent blir det diskutert tiltak for å forbedre undervisningen (Caspersen, Vibe, Carlsten, & Aamodt, 2014, s. 97). Vår forståelse er at tilbakemeldinger er en form for enveis informasjon, og vår tolkning er derfor at også TALIS-undersøkelsen viser en større grad av enveis informasjon fremfor dialog.

Stortingsmeldingene St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og St. meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* samt TALIS-rapportene har vært med å danne bakgrunn for valg av tema i vår masteroppgave.

1.2 Hensikten med oppgaven

I Bergen kommune ble det i august 2010 gjort endringer i organiseringen av skoleledelsen, gjennom et prosjekt kalt "Skoleledelse for fremtiden". Hovedmålsettingen med endringen av ledelsesmodellen er å øke fokus på pedagogisk ledelse. Samtidig skal den også legge til rette for at skolen skal utvikle seg til å bli en lærende organisasjon der ledelse er delegert i større grad (Byrådssak 412/09, 2008). Endringene innebar et skifte fra en ledelsesmodell med rektor som skoleleder, med ansvar for både den pedagogiske ledelsen og de administrative oppgavene, til en ny ledelsesmodell hvor rektor og avdelingsledere sammen utgjør et lederteam. Hensikten med å ansette avdelingsledere var å bidra til å synliggjøre den pedagogiske ledelsen. Avdelingsledere skal lede et lærerteam på sin avdeling, samt være i lederteam med rektor. Det er et ønske om at avdelingsleder skal ha ansvaret for "faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på hver sin avdeling. Alle

avdelingsledere skal ha minst 30% undervisning og minst 50% administrasjon” (Byrådssak 412/09, 2008, s. 2).

Avdelingsleder er et bindeledd mellom ledelsen og lærerne, og har innsikt i både ledelses- og lærerperspektiver. På bakgrunn av dette antar vi at avdelingslederne har en unik mulighet til å skape en felles forståelse mellom seg og lærerne når det gjelder skolens utvikling. Vi antar at dette er noe avdelingsleder kan oppnå ved å ta i bruk dialog med lærerne. Disse antakelsene kommer på bakgrunn av at dialog trekkes frem som viktig i flere stortingsmeldinger for å oppnå samarbeid. Det står blant annet skrevet i St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, at skolens tilbud er bedre når skoleledelsen og lærerne har en dialog. I St. meld. nr 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) nevnes dialog mellom skoleleder og lærerne som en viktig faktor for å skape best mulig læringsresultat i skolen. Samtidig antar vi at dialog må ligge til grunn for å oppnå sentrale mål i den nye ledelsesmodellen; som at skolen skal være en lærende organisasjon, og at det skal være fokus på teamsamarbeid. På bakgrunn av dette er hensikten med oppgaven å lære av avdelingslederens erfaringer med bruk av dialog med lærere for å skape felles forståelse om skolens utvikling.

1.3 Egne erfaringer som utgangspunkt

Vårt utgangspunkt har sitt utspring i våre egne erfaringer og forforståelser. Dette er erfaringer vi har gjort oss i ulike praksisperioder under lærerutdannelsen, og etter å ha jobbet som vikarer og lærere på ulike skoler. Vi har begge erfaringer fra skolen som har gitt oss inntrykk av at det i skolen fremdeles er et skille mellom ”de i administrasjonen” og ”lærerne”, der det er administrasjonen – skoleledelsen – som legger rammene og vilkårene for undervisningsmuligheter og ressurser for lærerne. Vi har også forstått det slik at det er en tendens til at skoleledelsen møter en del motstand fra lærerne i forbindelse med skoleutvikling, spesielt når det gjelder implementering av satsingsområder. I forbindelse med dette har vi stilt oss noen spørsmål: Hva er det som gjør at det oppstår misnøye blant lærerne? Og om vår forståelse er riktig om at det er et tydelig skille mellom ”oss i administrasjonen” og ”lærerne”; hvorfor eksisterer dette skillet? Vi har hatt samtaler sammen rundt dette temaet, hvorpå vi har dannet oss antakelser om at svarene på disse spørsmålene bunner i mangel på felles forståelse mellom ledelsen og lærerne. Samtidig opplever vi at det er et fokus i skolen som er motsigende. På den ene siden er det økt oppmerksomhet på at ledere skal bruke kommunikasjon og at lærer skal kunne ta initiativ til lederoppgaver. På den andre siden

opplever vi at det er et større fokus på tydelig ledelse, der det tilsynelatende ikke er rom for dialog. På bakgrunn av dette ønsker vi å finne ut hvordan noen avdelingsledere erfarer utfordringen med å oppnå felles forståelse med lærerne til tross for det vi forstår som et tydelig skille mellom skoleledelsen og lærerne.

1.4 Problemstilling, formål og forskningsspørsmål

Det presiseres i politiske styringsdokumenter at skolen skal være en lærende organisasjon, blant annet i St. meld. nr 30 (2003-2004). Videre understrekes det også et fokus på teamorganisering (Byrådssak 412/09, 2008), noe vi forstår som en forutsetning for at skolen skal kunne være en lærende organisasjon. Samtidig stiller vi oss spørrende til hvordan den nye ledelsesmodellen med den tydelige hierarkiske inndelingen, hvor rektor er på toppen, avdelingsleder i midten og lærerne nederst, mestrer å lede en teamorganisering hvor samarbeid om skolens utvikling står i fokus. Videre stiller vi oss også spørrende til hvordan dette påvirker dialogen mellom skolens personell i en slik sammenheng, da spesielt mellom avdelingsleder og lærere.

Oppgavens hensikt er å finne ut hvordan avdelingsleder med sin posisjon mellom rektor og lærerne, kan bidra til å skape felles forståelse med lærerne om skolens utvikling. Vi har tatt utgangspunkt i dialogen som et redskap benyttet av avdelingslederen. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne om skolens utvikling?

For å besvare problemstillingen vår på best mulig måte har vi formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?
2. På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?
3. Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som lærende organisasjon?

Det første forskningsspørsmålet er utformet etter inspirasjon fra en annen masteroppgave skrevet av Bergstad, Enoksen og Johannesen (2009). Denne masteroppgaven kom vi over gjennom vårt arbeid med teori om dialog. I oppgaven beskriver Bergstad mfl. (2009) et forskningsspørsmål som lyder som følger: Hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene? Aktørene de skriver om, er skoleleder og medarbeidere i skolen. Spenningsdimensjonene de skriver om, er; *dialog* og *monolog*, *intersubjektivitet* og *alteritet*, samt *asymmetri* og *symmetri*. Vi mener at tanken om spenningsdimensjoner kan anvendes som en fruktbar innfallsvinkel for å forstå bruken av dialog, og vi valgte derfor å bygge videre på Bergstad mfl. (2009) sitt forskningsspørsmål. Vår intensjon var da å undersøke hvordan avdelingsleder bruker de nevnte spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere.

Vår antakelse har vært at den nye ledelsesmodellen, hvor avdelingsleder befinner seg i en posisjon mellom rektor og lærerne, vil påvirke dialogen mellom avdelingsleder og lærere. Vi ønsket derfor å lære om den nye avdelingslederstillingen, da vi mente at det ville gi oss en bredere forståelse for hvordan avdelingsleder kan skape felles forståelse mellom seg og lærerne. På bakgrunn av dette utformet vi forskningsspørsmål 2. Forskningsspørsmål 3 er utformet på bakgrunn av at det i politiske styringsdokumenter er ytret et ønske om at skolen skal være en lærende organisasjon (Byrådssak 412/09, 2008). Forskningsspørsmålet var ment å hjelpe oss å forstå hvilken rolle dialog spiller i skolen som lærende organisasjon.

1.5 Fordeling av ansvarsområder

Vi har hatt et godt samarbeid gjennom hele prosessen med skriving av denne masteroppgaven, og vi har motivert hverandre til å stå på fra begynnelse til slutt. Når det gjelder fordeling av ansvarsområder, ble det naturlig for oss å fordele det slik at Agathe Brattaule fikk hovedansvaret for teori om dialog og mellomlederen, mens Benedicte Karlsen fikk hovedansvaret for teori om ledelse og skolekultur. Det har gått fint å fordele områdene på en slik måte, men det har hendt at vi har støtt på noen utfordringer. Blant annet har vi i noen tilfeller måttet minne hverandre på begrensninger, og vi har flere ganger overfor hverandre måttet argumentere for og i mot for de valgene vi har tatt.

I drøftingsdelen har Agathe Brattaule hatt hovedansvar for å drøfte forskningsspørsmål 1, og Benedicte Karlsen har hatt hovedansvaret for å drøfte forskningsspørsmål 2 og 3. Denne fordelingen ble gjort fordi vi mente Benedicte Karlsens styrke i å se sammenhenger, ville gjøre de to drøftingsdelene gode. Agathe Brattaule er flink til å formulere seg skriftlig, og hun har derfor tatt på seg å rette store deler av oppgaven ved å formulere tekst til det bedre. Hun har også hatt hovedansvar for korrektur av oppgaven. Til tross for at vi har fordelt mange av oppgavens områder mellom oss, har vi hele tiden hatt et tett samarbeid ved at vi har sett over hverandres ansvarsområder, utført retting og ellers kommet med innspill til hverandre. De andre delene av oppgaven; innledning, metode, lærende organisasjoner, presentasjon av resultater og avslutning, har vi stort sett sett sammen og skrevet.

1.6 Begrepsavklaringer og avgrensninger

For å sikre at leseren av denne oppgaven skal forstå vår mening med teksten, har vi i de neste avsnittene gjort rede for sentrale begreper samt avgrensninger vi har gjort. Da denne masteroppgaven er en del av masterstudiet Pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse, var det naturlig for oss å ta utgangspunkt i et ledelsesperspektiv i skolen. I tillegg har vi begge arbeidserfaring fra bergensskolene, og det er gjennom disse erfaringene at vår nysgjerrighet for den nye ledelsesmodellen hvor avdelingslederne har erstattet inspektørene, har vokst fram. På grunnlag av dette har vi valgt et avdelingslederperspektiv. Da vi selv begge er kvinner, velger vi å referere til avdelingsleder som en kvinne når vi skriver generelt om avdelingsleder som kategori.

Linell (2009) presiserer at dialogbegrepet ikke bare har én definisjon, noe som gjør at det ofte blir brukt forskjellig. Vi kunne valgt å ta for oss dialog i forskjellige sammenhenger, for eksempel dialog over SMS eller indre dialog. Vi har imidlertid valgt å begrense oss til å se på dialog kun som en samtale som finner sted ansikt til ansikt mellom to eller flere personer. Dette valget har vi tatt fordi vi har hatt et ønske om å gå i dybden på dette området, og vi anså derfor denne begrensningen som nødvendig for å få til dette.

”Dagens styringsretorikk er opptatt av å framheve hva som karakteriserer de gode skolene og underslår de spenningene og motsetningene som finnes” (Aas, 2013, s. 139). Det pekes her på spenninger og motsetninger i skolen, og vår tolkning har vært at det mellom avdelingsleder og lærere befinner seg slike spenninger. Dette grunnet at avdelingsleder og lærere befinner seg i

ulike maktposisjoner, har ulike kunnskaper, samt at de gjerne har forskjellige faglige interesser. Vår antakelse har vært at slike spenninger og motsetninger også vil befinne seg i dialogen mellom avdelingsleder og lærere. Disse spenningene har vi valgt å kalle *dialogiske spenninger*. Da vi har valgt å bygge på Bergstad mfl. (2009) sitt forskningsspørsmål, har vi valgt å bruke samme definisjon på spenning som dem; spenninger er ”et ord som beskriver aktiviteten mellom gitte variabler” (s. 18). Vi har også valgt å se på dialogiske spenninger langs de samme dimensjonene som Bergstad mfl. (2009); dialog og monolog, intersubjektivitet og alteritet, samt asymmetri og symmetri. Dette vil dermed være de *dialogiske spenningsdimensjonene*.

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan avdelingsledere kan bruke dialog for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærerne. Det vil være vanskelig å skape fullstendig felles forståelse, da alle individer har unike forforståelser basert på erfaringer de har gjort seg i løpet av livet. På grunn av dette fortolkes også hendelser på ulikt vis (Gadamer, 2010). Vi har derfor i stedet søkt å lære om hvordan avdelingsleder kan oppnå felles forståelse med lærere i de aktuelle situasjonene og for de temaene det er behov for.

1.7 Metodevalg

Da vårt ønske har vært å lære av noen avdelingslederens erfaringer med å bruke dialog for å oppnå felles forståelse, har vi sett det hensiktsmessig å forankre undersøkelsen innenfor kvalitativ metode. Her har vi benyttet oss av halvstrukturerte intervjuer med tre avdelingsledere, på tre ulike skoler i Bergen kommune. Vi har også bedt avdelingslederne utføre en skriftlig oppgave. Denne oppgaven har vi valgt å kalle to-koloneskjema, og den er inspirert av en skriftlig oppgave laget av Argyris (1990). Etter å ha mottatt ferdigutfylte to-koloneskjemaer fra avdelingslederne, har vi analysert disse med den hensikt å se hvordan avdelingslederne tar opp et organisasjonsmessig problem – et problem som omfatter skolen som organisasjon. Oppgaven har også hatt en hermeneutisk tilnærming, da vi har latt vår forforståelse påvirke både forståelsen vår og analysen av avdelingsledernes svar på spørsmålene.

1.8 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 omfatter en presentasjon av hensikten med oppgaven, bakgrunn og utgangspunkt for valg av tema, samt valg av problemstilling. Vi har også avklart viktige begreper, forklart avgrensningene vi har gjort og presentert metodiske valg.

Kapittel 2 beskriver endringen av skoleledelsen som har blitt gjennomført i bergensskolene, hvor innføringen av en ny ledelsesmodell ble gjort. Vi redegjør her for bakgrunn av endringen, samt for ønsket mål med den nye ledelsesmodellen. Avslutningsvis i kapittel 2 har vi gjort rede for den nye avdelingslederstillingen som ble innført gjennom den nye ledelsesmodellen.

Kapittel 3 omhandler redegjørelse for oppgavens teoretiske grunnlag. Vi har som mål med det teoretiske grunnlaget å belyse problemstillingen fra alle aspekter, og har derfor et omfattende teorikapittel. Kapitlet har tre hoveddeler; (I) *dialog, felles forståelse og dialogiske spenningsdimensjoner*, (II) *organisering av ledelse* og (III) *læring i organisasjoner*. I den første hoveddelen tar vi for oss dialogbegrepet, samt hvordan felles forståelse kan oppnås både individuelt og i fellesskap. Vi ser også på hvordan avdelingsleder bruker de ulike spenningsdimensjonene monolog og dialog, intersubjektivitet og alteritet, og asymmetri og symmetri for å oppnå felles forståelse med lærere. I den andre hoveddelen ser vi på ulike ledelsesperspektiver og organisasjonskultur. Vi ser også på teori som omhandler mellomlederen med den hensikt å oppnå forståelse av avdelingslederens posisjon mellom rektor og lærere. I tredje hoveddel redegjør vi for sentrale begreper innen lærende organisasjoner; De fem disipliner, handlingsteorier samt enkelkrets- og dobbelkretslæring.

Kapittel 4 omhandler begrunnelse og redegjørelse for valg av metode og forskningsdesign. Her tar vi også for oss den hermeneutiske sirkel, da dette er et relevant begrep i forhold til oppgaven vår. Vi presenterer også metoden vi har valgt å bruke når vi har analysert datamaterialet vårt, samt beskriver etiske hensyn vi har tatt underveis i arbeidet med oppgaven. Vi reflekterer også rundt kvaliteten på datamaterialet vårt, samt hvorvidt datamaterialet er pålitelig i forhold til belysning av problemstillingen.

Kapittel 5 inneholder de funnene vi mener er av relevans for problemstillingen. Her har vi startet med å ta for oss funnene vi gjorde oss i to-koloneskjemaene. Videre har vi presentert funnene fra intervjuene med de tre avdelingslederne.

Kapittel 6 omfatter drøfting av forskningsspørsmålene. Dette kapitlet består av tre deler, hvor vi i hver del har tatt for oss hvert forskningsspørsmål. Vi har så drøftet empiri og teori vi mener hører hjemme under de ulike forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 er oppgavens avslutning. I denne delen har vi gjort rede for våre funn samt forsøkt å besvare problemstillingen vår.

2 Endring av skoleledelse

Som nevnt i oppgavens innledning, har forventningene til skolens ledelse endret seg de siste årene. I løpet av de siste tiårene har det vokst frem en stor interesse for utvikling av skolen som organisasjon. Det er i dag mulig å sammenligne elevenes læringsresultater på tvers av land gjennom de komparative undersøkelsene, som PIRLS, PISA og TIMMS (Aas, 2013, s. 11-12). Internasjonal forskning fremhever at skoleledelse er avgjørende for positiv skoleutvikling (Valle, 2006). I dette kapitlet ønsker vi å redegjøre for hvorfor det påstås at dagens skoleledelse har behov for flere ledere. Vi vil også gjøre rede for den nye ledelsesmodellen som ble innført i Bergen kommune i 2010.

2.1 Resultatenhetsleder

Roald (2010) peker på at skolen, sammen med det norske samfunnet, har endret seg de siste årene. Vi har blitt et mer komplekst kunnskaps- og informasjonssamfunn. En konsekvens for skolen er at det har oppstått nasjonale og internasjonale sammenligninger og diskusjoner om styring av skolen. Tradisjonelle tanker rundt økonomi- og regelstyring blir utfordret av ideer om resultat-, mål-, og ansvarsstyring. Dette gir rom for å diskutere nye premisser for hvordan en tenker om vurdering av kvalitet i offentlig virksomhet (Roald, 2010).

Samtidig slår en markedsinspirert og internasjonal reformbølge med navnet New Public Management (NPM), innover Norge. NPM er en sammenfatning av ulike reformelementer for den offentlige sektor (Olaussen & Wollebæk, 2002, s. 1). NPM kan deles i tre hovedelementer. Det første elementet er ”tro på ledelse” som blant annet innebærer økt fokus på effektivitet og utstrakt bruk av delegering og desentralisering. Det andre er ”mer bruk av indirekte kontroll enn av direkte autoritet”, i form av blant annet fokus på kvalitetssikring, målstyring, delegering av ansvar og fristilling av kommunal virksomhet. Det tredje og siste elementet er ”brukerfokusering”, i form av blant annet at penger følger brukeren, rettighetslovgivning og valgfrihet (Øgård, 2000, s. 33).

I følge Olaussen & Wollebæk (2002), tydeliggjøres NPM i skolesektoren gjennom bruk av begreper som for eksempel resultatenhetsleder (om skoler), brukere (om elever), enhetsleder/driftsleder (om rektor) og driftsstyrer. Det er tydelig utvikling mot at den enkelte skole skal drives etter bedriftsøkonomiske hensyn. NPM resulterer i en overgang fra regelstyring til målstyring (s. 5).

Andre eksempler på hvordan NPM påvirker ledelsestenkning, er kommuneloven som slår fast at rådmannen er den øverste leder, også for fagområder som tidligere var tildelt skolesjef. Delegering av myndighet og ansvar fra politiske toppnivå til ledere av den enkelte skole, det en gjerne kaller ”to-nivåmodell”, er også et eksempel på hvordan NPM gjør seg synlig i Norge (Øgård, 2000, s. 29). Kommuneforvaltningen blir delt opp i selvstendige kostnadsenheter der resultat, mål, kvalitet og konkurranse er styringsmidlene. På denne måten ser vi at NPM påvirker skolen mot tendenser til markedsstyring (Roald, 2010, s. 79).

2.2 Kvalitetsvurdering

I St. meld. nr 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* ble prinsippet om målstyring fastslått. I sammendraget av stortingsmeldingen står det at ”målstyring skal legges til grunn som et overordnet styringsprinsipp” (St. meld. nr 37, (1990-1991)). I den samme stortingsmeldingen står det også at rektor ikke skal utøve skoleledelse alene (St. meld. nr 37, (1990-1991)). I St.meld. nr 23 (1991-1993) *Om forhold mellom staten og kommunene* ble det videre poengtert at en må legge større vekt på tilsyn og rapportering, dersom staten i mindre grad skal styre direkte. Fuglestad og Lillejord (1997) hevder at det på den ene siden blir uttrykt et ønske om en samfunnsmessig styring av skoleverket, imidlertid med en grad av desentralisert frihet for den enkelte organisasjon. På den andre siden uttrykkes et ønske om at skolen skal tilpasses alle. Videre påpeker de at det er en utfordring for skoleledelsen å aktivt ta del i tolkningen av målene og praktiseringen av innholdet i læreplanens generelle del, de fagspesifikke læreplanene, nye karakterforskrifter og nye vurderingsformer (s. 12). Fuglestad og Lillejord (1997) hevder videre at reelle dialoger og grunnlagsdebatter kreves for å få til en slik tolkningsprosess (s. 12).

Midt på 1990-tallet ble behovet for et omfattende nasjonalt vurderingssystem diskutert (Roald, 2010, s. 88). I St. meld. nr 47 (1995-1996) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*, understrekes behovet for vurderingssystemet. Vurderingssystemet skulle innhente informasjon som kunne gi grunnlag for politiske vedtak. Denne informasjonen skulle legges til grunn for utviklingstiltak nasjonalt, i kommuner og på den enkelte skole. I St. meld. nr 28 (1998-1999) *Mot rikare mål*, blir verdien av systematisk vurderingsarbeid understreket. Det ble også viet fokus mot dilemmaet mellom kommunalt handlingsrom og en aktiv stat.

I følge Roald (2010) ble kvalitetsdebatten i Norge intensivert rundt århundreskiftet. Videre sier han at det i 2001 ble satt ned et eget Kvalitetsutvalg for å vurdere grunnopplæringen i Norge, med fokus på kvalitet og organisering av grunnskoleopplæringen. Internasjonale undersøkelser viste at læringsresultatene til elevene i Norge hadde større spredning enn i mange andre land. Det var gode elevresultater, men også noen dårlige resultater. Det ble sett på som en utfordring at den norske skolen reproducerer og forsterker sosiale forskjeller. Tanken om kvalitetsvurdering i skolen ble sterkere; ”Ei rekke norske offentlige utgreiningar i 1990-årene viste at tanken om systematisk kvalitetsvurdering i skolen fikk stadig sterkere fotfeste” (Roald, 2010, s. 87).

I forbindelse med Kvalitetsutvalgets arbeid, ble det i St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fremhevet et behov for å innføre en ny reform; Kunnskapsløftet. Sammen med Kunnskapsløftet kom det nye læreplaner, omfattende satsing på kompetanseutvikling, samt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med brukerundersøkelser og nasjonale prøver som viktige element (Roald, 2010, s. 91-92). Stortingsmeldingen signaliserer et behov for et ”tydelig og kraftfullt” lederskap. Det hevdes at skolens tilbud er bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog lærerne seg imellom, mellom lærerne og ledelsen, samt mellom skolen og kommunen (St. meld. nr 30, (2003-2004), s. 27-28).

Videre ser vi en dreining fra å bare se på elevenes resultater, mot å ha fokus på kvalitet i skolen. I St. meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, fremheves lærerprofesjonen som nøkkel til kvalitetsutvikling. Det fokuseres her på å videreutdanne lærere. Kunnskapsdepartementet vil innføre obligatorisk skolelederutdanning, der både kunnskap om pedagogisk forskning og faglig utviklingsarbeid står sentralt. I denne meldingen ser vi tydelig at både lærerne og skolelederne er av betydning for elevenes læringsutbytte. I følge Roald (2010) står flere land inkludert Norge, ovenfor en erkjennelse av at resultatmåling og markedsmekanismer alene ikke bidrar til at skolen får en positiv utvikling (s. 97). Dialog pekes på som en viktig faktor for et godt samarbeid på alle nivå:

Skoleledere er avhengig av dialog med og oppfølging fra skoleeierne. Tilbakemeldinger må gå begge veier. Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen rår over, noe som både krever et godt lederskap ved

skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne. (St. meld. nr 31, (2007-2008), s. 48)

I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* kommer skoleledernes endrede rolle enda tydeligere frem: ”Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdaterte og oppdatere, stimulere og dele ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet” (s. 13). I denne stortingsmeldingen blir skoleledelsen sett på som betydningsfull for både skoleutviklingen og elevenes læringsresultater. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* blir dialog nevnt, men ikke i forbindelse med lærerne og skoleledelsen. Dialog nevnes i forbindelse med lærernes samarbeid med hjemmet og andre yrkesgrupper som skolen samarbeider med, men stortingsmeldingen påpeker at skoleledelsen bør være bevisst hvordan lærerne arbeider:

På den enkelte skole bør det være høy bevissthet om hvordan lærerne bruker fellestid, og om hvordan arbeidet er organisert både i og utenfor klasserommet. Dette blir spesielt støttet av høringsinstansene, som forslår at lærerne selv må bidra til god møtekultur, og at skoleleder har ansvaret for å utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet. (Meld. St. 19, (2009-2010), s. 36)

Skoleleders rolle har endret seg radikalt de siste tiårene. Dette ansvaret krever bredere kompetanse enn tidligere, og flere kommuner, eksempelvis Bergen kommune, har innført rektorutdanning. Flere kommuner har også innført en ny ledelsesmodell for å imøtekomme de nye kravene som en stiller til skoleledere. I Bergen kommune er det gjennom prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen” lagt til rette for at skoleledere kan imøtekomme forventningene som stilles i Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. I denne meldingen er det tydelige forventninger til skoleleders ansvar for å utvikle skolen som lærende organisasjon, og skoleleders ansvar for elevenes læringsresultater. I neste del av dette kapitlet vil vi ta for oss hvordan Bergen kommune med Byrådssak 412/09 ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen” har gjort tiltak for å kunne imøtekomme dagens krav til skoleledelse.

2.3 Behov for en bedre organisering av skoleledelsen

Som nevnt i innledningen, ble det i august 2010 foretatt endringer i organisering av skoleledelsen i Bergen kommune. Disse endringene innebar et skifte fra en ledelsesmodell hvor rektor som skoleleder hadde ansvar for både den pedagogiske ledelsen og de administrative oppgavene, til en ny ledelsesmodell hvor rektor og avdelingslederne sammen utgjør et lederteam. Dette innebærer at lederansvar fordeles mellom dem. I de neste avsnittene ønsker vi å redegjøre for den nye ledelsesmodellen i Bergen kommune.

2.3.1 Bakgrunn for den nye ledelsesmodellen

Høsten 2008 ble prosjektet ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen” vedtatt i bystyret – et prosjekt som gikk ut på å innføre en ny ledelsesmodell i skolen. Bakgrunnen for den nye ledelsesmodellen er resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Resultatene fra denne studien ble offentliggjort i oktober 2009, og de viste at det var for lite fokus på pedagogisk ledelse i skolen, samt at skolelederne var betraktelig mer opptatt av den administrative delen (Byrådssak 412/09, 2008, s. 3).

I følge Byrådssak 412/09 (2008), viser Byrådet både til forskning og erfaring når de begrunner valget om å endre ledelsesmodellen. Forskningen de viser til, viser at gode skoler kjennetegnes av teamarbeid og delegert ledelse. Den viser også at god ledelsespraksis foregår der det er utviklet tydelige og stabile strukturer for samarbeid og ledelse. Erfaringer fra bergensskolen viser at distribuert ledelse gir tettere kontakt mellom ledere og lærere/elever, samt økt fokus på pedagogisk ledelse (s. 15). Vår oppfatning er at fokuset i den nye ledelsesmodellen rettes mot at skoleledelsen skal bestå av et lederteam, hvor ledelse delegeres mellom flere parter (rektor og avdelingsledere). Dette heller enn at skolen ledes av rektor alene.

2.3.2 Ledelsesmodellens målsetting

Hovedmålsettingen med å endre ledelsesmodellen, er å øke fokus på pedagogisk ledelse. Men den er også å legge til rette for å utvikle seg til å bli en lærende organisasjon der ledelse er delegert i større grad (Byrådssak 412/09, 2008). Det står ikke noe konkret i rapporten om å bruke lærernes kompetanse i større grad når det gjelder ledelsesoppgaver. Derimot er det ønskelig at de nye endringene skal føre til ”mer fleksibel utnyttelse av ledelsesressursene og høy grad av samhandling på ledernivå med et helhetlig perspektiv på pedagogikk og personale” (Byrådssak 412/09, 2008, s. 15).

Intensjonen med den nye ledelsesmodellen er å innføre lederteam på hver skole. Hensikten med å ansette avdelingsledere, er at de skal bidra til å synliggjøre den pedagogiske ledelsen. Avdelingsledere skal lede et lærerteam på sin avdeling, samt være i lederteam med rektor. Det er et ønske om at avdelingsleder skal ha ansvaret for ”faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på hver sin avdeling. Alle avdelingsledere skal ha minst 30% undervisning og minst 50% administrasjon” (Byrådssak 412/09, 2008, s. 2). I følge Byrådssak 412/09 (2008) er det store forskjeller i de lokale utviklingsplanene ved de ulike skolene. Utviklingsplanene handler om hvordan skolen planlegger arbeidet med de gitte satsingsområdene i kommunene. Det understrekes at det er behov for å utvikle felles forståelse av, og felles praksis for skolenes utviklingsplaner. Dette for å bedre både kommunikasjon og oversikt mellom byrådsavdelingen og de ulike skolene. For å skape slik felles forståelse og praksis, må det enten ligge til grunn en felles mal for skolenes utviklingsplaner, eller det må stilles krav til obligatoriske innholdselementer (s. 9).

I følge Byrådet er skoleeiers målsetting å ha et sterkt engasjement i skolens pedagogiske og faglige innhold (Byrådssak 412/09, 2008, s. 10). ”Byrådet vil at samspillet mellom skoleeier/administrasjon og skoleleder skal ha form av aktiv styringsdialog, og ser fagoppfølgingen som et særlig godt verktøy til å videreutvikle styringsdialogen med skolelederne” (Byrådssak 412/09, 2008, s. 10). Videre presiseres det at når det gjelder oppfølging av den enkelte organisasjon, fremheves rektor som en nøkkelperson for at det skal være en dialog mellom skolen og oppfølgingsgruppen (Byrådssak 412/09, 2008, s. 7).

2.3.3 Avdelingslederstilling

Tradisjonelt sett har rektor vært formell leder ved hver enkelt skole i Bergen kommune. Under rektor var undervisningsinspektør, men ingen formell myndighet var tilknyttet denne stillingen. I følge Byrådssak 412/09 (2008) har enkelte skoler hatt teamledere som har deltatt i for eksempel plangruppen, men disse teamlederne har ikke hatt noen formell lederfunksjon. Videre har de heller ikke hatt personal- eller økonomiansvar. Bergen kommune har tatt i betraktning ulike måter å styrke den pedagogiske ledelsen i skolen. Flere skoler har hatt positiv erfaring med å innføre lederteam, der den endrede organiseringen har medført økt fokus på den pedagogiske delen av ledelse. Dette samsvarer også med ønsket til skoleeieren. Drammen kommune innførte lederteam ved sine skoler i 2006. Byrådsavdelingen har vært på

studietur til Drammen for å se nærmere på skoleledermodellen der. Erfaringene i Drammen kommune har vært at den nye ledelsesmodellen har ført til økt fokus på den pedagogiske delen av ledelse (Byrådssak 412/09, 2008). Som følge av disse erfaringene, innførte også Bergen kommune den nye ledelsesmodellen i 2010.

Den nye ledelsesmodellen viser til en tydelig hierarkisk inndeling av skoleledelsen, hvor rektor/resultatenhetsleder er på toppen. Under rektor/resultatenhetsleder kommer avdelingslederne, og under avdelingslederne kommer lærerne. Alle undervisningsinspektørene gikk over i den nye stillingen som avdelingsleder, samt at flere skoler ansatte flere avdelingsledere. Den nye stillingen medførte formelt lederansvar. Tidligere var undervisningsinspektørene rektors høyre hånd, men de hadde ikke noe formelt ansvar. Hvilke oppgaver studieinspektørene hadde varierte også ved de ulike skolene. Ofte hadde de ansvar for organisering av timeplan, vikarer og andre administrative oppgaver (Byrådssak 412/09, 2008).

I stedet for at rektor skal styre skolen alene, er deler av ansvaret delegert fra rektor til avdelingslederne. Hver avdelingsleder har ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid, personaloppfølging og personalansvar for sin avdeling. Ofte har en barneskole gjerne to avdelingsledere. En for 1.-4. trinn og en for 5.-7. trinn. På ungdomskolen er det gjerne en avdelingsleder for hvert trinn. Hvor mange avdelingslederstillinger hver skole ansetter, avhenger av skolens størrelse og struktur. En av intensjonene med denne ledelsesmodellen er bedre oppfølging av lærerne (Byrådssak 412/09, 2008).

Alle avdelingslederne skal ha undervisning. I stillingsinstruksen står det at de skal ha minst 30% undervisning og minst 50% administrative oppgaver. Undervisningsbiten gir avdelingslederne en fordel i forhold til å være tett på det pedagogiske arbeidet. Avdelingslederne deltar i teammøter med lærerne på sin avdeling, samt i lederteam. På denne måten er det ønskelig å ha en naturlig linje fra lederteamet til lærerteamet. I lederteamet kan skoleledelsen fatte beslutninger som avdelingsleder tar videre til lærerne. I teammøtene kan avdelingsleder sørge for at beslutningene gjennomføres, ved å samarbeide med lærerne og gjennom organisering (Byrådssak 412/09, 2008).

I følge Byrådssak 412/09 (2008) mener Byrådet at skolen skal være en lærende organisasjon med fokus på fleksibilitet og teamledelse. Det er høyt fokus på viktigheten av at rektor og

avdelingslederne sammen skal utgjøre et lederteam. Det er imidlertid opp til hver enkelt å tolke hva det vil si å være i et lederteam. Det er fokus på at ledelsen skal delegere oppgaver for å få mer tid til pedagogisk ledelse. I Byrådssak 412/09 (2008) nevnes det også at Byrådet påpeker at erfaring fra gode skoler, viser at å distribuere ledelse gir større kontakt mellom ledelsen og lærere/elever. Dette bidrar videre til økt fokus på pedagogisk ledelse. Derimot beskriver ikke rapporten hva som menes med distribuert ledelse. Det er ønskelig at rektor skal fokusere mer på pedagogisk ledelse, og at avdelingslederne bygger et tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. På den måten oppnår de gjennomføringskraft for pedagogisk ledelse. Det er altså økt fokus på leders styring. Det kan imidlertid føre til begrenset handlingsrom for lærerne (Byrådssak 412/09, 2008).

2.4 Oppsummering - Endring av skoleledelse

I dette kapitlet har vi forsøkt å redegjøre for bakgrunnen for den nye ledelsesmodellen som ble innført i Bergen kommune i 2010, samt for de endringene som er gjort som følge av denne innføringen. Gjennom denne redegjørelsen ser vi at inspektørstillingen er byttet ut med avdelingslederstilling, og at det med avdelingslederstillingen følger formell makt. Avdelingslederne skal være deltagere både i et lederteam og et lærerteam.

Vi ser en tendens til flere ledelsesperspektiver i den nye ledelsesmodellen. Vår forståelse er at det er fokus på et distribuert ledelsesperspektiv i form av teamledelse. Videre ser vi en tendens til troen på lederteamet og et ønske om å styrke ledelsen i skolen. Samtidig er det fokus på at skolen skal være en lærende organisasjon. På bakgrunn av dette vil vi under den delen av kapittel 3 – teorikapitlet – som omhandler ledelse, ta for oss distribuert ledelse, teamledelse, FUL-ledelse og lærende organisasjoner.

3 Teori

I oppgavens andre kapittel har vi gjort rede for ulike aspekter rundt endringen av skoleledelsen i Bergen kommune. Vi ønsker i dette kapitlet å presentere teori som vi mener vil danne et godt grunnlag for resten av oppgaven, og som dermed vil kunne hjelpe oss med å svare på problemstillingen vår. Teorikapitlet er inndelt i tre følgende hoveddeler: (I) *Dialog felles forståelse og bruk av dialogiske spenningsdimensjoner* (II) *Organisering av ledelse i skolen* og (III) *Læring i organisasjoner*.

I den første hoveddelen vil vi ta for oss begrepene *dialog* og *felles forståelse*, da dette er sentrale begreper i problemstillingen vår. Vi vil samtidig ta for oss generell teori som omhandler begrepene monolog, intersubjektivitet, alteritet, asymmetri og symmetri – de dialogiske spenningsdimensjonene. Til slutt i denne hoveddelen vil vi sette teorien, slik vi tolker den, inn i avdelingsleder-lærer sammenheng, hvor vi ser på hvordan avdelingsledere kan bruke de ulike dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere. Dette gjør vi i kapittel 3.1.3, og vi ser det som hensiktsmessig å gjøre det for å besvare forskningsspørsmålet: Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere? Denne delen vil også fungere som oppsummering av kapittel 3.1.

I den andre hoveddelen vil vi ta for oss ulike ledelsesperspektiv, i hovedsak tre ledelsesperspektiver. Dette mener vi er relevant for å besvare vårt andre forskningsspørsmål: På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere? Videre vil vi ta for oss teori om som omhandler mellomlederen. Dette ser vi som relevant da avdelingslederen er en mellomleder, med sin posisjon mellom rektor og lærerne. Vi ønsker så å ta for oss organisasjonskultur, da vi antar at skolens kultur har en viss innvirkning på dialogen mellom avdelingsleder og lærer. Etter å ha presentert teori om distribuert ledelse og teamledelse, den suksessfulle mellomlederen og om organisasjonskultur, vil vi oppsummere hver del. Vi vil da forsøke å sette den presenterte teorien, slik vi tolker den, inn i avdelingsleder-lærer sammenheng.

I den tredje hoveddelen vil vi ta for oss teori om lærende organisasjoner. Dette ser vi som hensiktsmessig da det i ulike politiske styringsdokumenter understrekes at skolen skal være en

lærende organisasjon, blant annet i St. meld nr 30 (2003-2004). Under samme overskrift vil vi også ta for oss teori om handlingsteorier og enkelkrets- og dobbelkretslæring, dette fordi vi mener det er relevant i forhold til å besvare vårt tredje forskningsspørsmål: Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som en lærende organisasjon? Også i denne hoveddelen vil vi oppsummere teorien ved å forsøke sette den inn i avdelingsleder-lærer sammenheng, slik vi tolker teorien. Dette vil vi gjøre i kapittel 3.3.4, og vi vil også komme til å nevne teori som tidligere er skrevet om i teorikapittelet.

3.1 Dialog, felles forståelse og bruk av dialogiske spenningsdimensjoner

Begrepene *dialog* og *felles forståelse* er sentrale begreper i problemstillingen vår, og dette er også begreper vi ser en logisk sammenheng mellom. Dette samsvarer både med det Spurkeland (2005) sier om at dialogens formål er å bedre forståelsen mellom to personer (s. 48), og med det Schein (1993) sier om at første steg for at en leder skal kunne oppnå felles forståelse, er å tilrettelegge for dialog. I denne delen av teorikapittelet vil vi derfor ta for oss teori som omhandler de to nevnte begrepene. Vi vil også i denne delen se på hvordan avdelingsleder kan bruke de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere. Vi velger å dele denne delen av kapittelet inn i tre mindre deler, i følgende rekkefølge: dialog, felles forståelse og bruk av dialogiske spenningsdimensjoner.

Som tidligere nevnt hevder Schein (1993) at felles forståelse først kan oppstå når en leder har tilrettelagt for dialog. Vi antar at en avdelingsleder først og fremst må ha kunnskap om hva dialog er, før hun kan tilrettelegge for dette. Vi vil derfor i den første delen starte med å presentere begrepet dialog på et generelt plan, samt presentere dialogdefinisjonen vi velger å rette oss mot i denne oppgaven. Dette danner også bakgrunnen for teorien som vil presenteres senere i denne delen – felles forståelse og bruk av dialogiske spenningsdimensjoner. Spurkeland (2013) sier at begrepet dialog ofte blir forstått som en samtale hvor likhet, likeverd og gjensidighet står sterkt (s. 62-63). Samtidig befinner det seg en asymmetri mellom avdelingsleder og lærere. Dette grunnet deres ulike maktforhold, og dermed ulike ansvar og ulike oversikt over skolen som organisasjon, i tillegg til at det er avdelingsleders rolle å lede lærerne. For å belyse asymmetrien mellom avdelingslederen og lærerne tar vi for oss teori som omhandler ulike former for asymmetri. Videre antar vi at asymmetrien mellom avdelingsleder og lærerne påvirker dialogen dem imellom. For å få en større forståelse for dette velger vi å presentere Linells (1990) teori om dialogiske deltakelsesmønstre.

Da felles forståelse er et sentralt begrep i problemstillingen for denne oppgaven, anser vi kunnskap om hvordan oppnå felles forståelse som viktig. Teorien vi presenterer i andre del vil derfor omhandle hvordan mennesker danner forståelse, enten individuelt eller i fellesskap. Vi forstår Bakhtin som en sentral teoretiker innenfor det dialogiske perspektivet, og ønsker derfor å starte denne delen med å presentere vår forståelse av hans teorier om menings- og forståelsesskapsel, og videre om det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet. Dette fordi vi anser både det å ha kunnskap om hvordan mening og forståelse oppstår mellom mennesker og det å ha kunnskap om dialog og monolog, som viktig for at en avdelingsleder skal kunne tilrettelegge for og føre en dialog som fører til felles forståelse. Dernest vil vi ta for oss teori som omhandler intersubjektivitet og alteritet, da vi forstår dette som viktige faktorer i forhold til å skape felles forståelse mellom individer.

Vi vil i de to første delene gjøre rede for begrepene i de dialogiske spenningsdimensjonene, *dialog* og *monolog*, *intersubjektivitet* og *alteritet*, og *asymmetri* og *symmetri*, alle på et generelt plan. Vi antar at om avdelingsleder bruker de dialogiske spenningsdimensjonene riktig, vil hun kunne oppnå felles forståelse med lærere. Vi vil derfor i siste del oppsummere teori om de nevnte begrepene, og sette dem inn i avdelingsleder-lærer sammenheng, slik vi tolker den. Vi vil her forsøke å forstå hvordan avdelingsleder kan bruke de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere.

3.1.1 Dialogbegrepet

Dialogbegrepet benyttes ofte på forskjellig vis, og det finnes derfor ikke kun én definisjon (Linell, 2009, s. 3). I følge Dysthe (1996) er det mest vanlig å bruke begrepet dialog om en muntlig ansikt-til-ansikt samtale som finner sted mellom to eller flere personer (s. 108). Vi vil i vår masteroppgave forholde oss til en slik muntlig ansikt-til-ansikt samtale, og vi retter oss samtidig mot Spurkelands (2013) dialogdefinisjon. Han presenterer dialogen som en vinn-vinn-opplevelse - en samtale hvor alle deltakerne føler at de blir hørt og verdsatt. Man forsøker ikke å konkurrere mot hverandre, men tvert imot å søke etter sannhet og forståelse (Spurkeland, 2013, s. 61). Dialogens arena er en trygg arena for alle deltakerne, hvor tanker, meninger, idéer og holdninger utforskes og deles. Trygghet, forutsigbarhet og opplevelse av mening er viktige faktorer som fører til kreativitet, og dialogen vil med dette kunne føre til både organisasjonsutvikling og enkeltmenneskets utvikling (Spurkeland, 2013, s. 56).

Spurkeland (2013) kaller dialogen ”den likeverdige og balanserte samtalen” (s. 55). Likeverd betyr at det med samtalen skal være et mål om at alle dialogdeltakerne skal oppleve følelse av likeverd og delaktighet. Dette likeverdet skal også finne sted i samtaler hvor personene har en asymmetrisk relasjon, som for eksempel mellom leder og medarbeider, og det er hovedsakelig lederen som har ansvar for at samtalen tilstreber likeverd. Dette er ikke alltid like lett å få til, så det kreves at lederen har kunnskap om hvordan dialogen skal føres. Når alle dialogdeltakerne opplever full likeverdighet i samtalen, oppstår det symmetri mellom dem.

3.1.1.1 Asymmetriske relasjoner

Spurkeland (2013) peker på at begrepet dialog ofte forstås som en samtale hvor likhet, likeverd og gjensidighet står sterkt (s. 62-63). Dette er ord som karakteriserer symmetriske relasjoner mellom mennesker. Men at det alltid er en symmetrisk relasjon mellom mennesker stemmer ikke. Dysthe (1997) skriver om asymmetri på både makro- og mikronivå. Asymmetri på mikronivå handler om at det befinner seg en asymmetri mellom de ulike kunnskapene og kompetansene mennesker har. Denne asymmetrien er en av de grunnleggende forutsetningene for dialog (s. 91). Dette fordi, som Dysthe (1997) presiserer, at ”Dersom alle visste og kunne det same, ville det ikkje vere stor vits i å kommunisere” (s. 91). Asymmetri på makronivå omhandler ulike grader av makt grunnet de ulike stillingene i en organisasjon. Hun peker videre på at asymmetri ikke trenger å være noe negativt: ”Ei dialogisk grunnholdning inneber at ein erkjenner at asymmetri når det gjeld kunnskap, kreativitet og initiativ er ein styrke, ikkje ein trussel” (Dysthe, 1997, s. 92). Vi vil videre presentere Linells (1990) ulike deltakelsesmønstre, da dette er deltakelsesmønstre man både kan finne i asymmetriske og symmetriske relasjoner.

3.1.1.1.1 Dialogiske deltakelsesmønstre

I følge Dysthe (1997) vil ledere som opplever problemer med å få til dialog mellom seg og sine medarbeidere på en konstruktiv måte, gjerne ha behov for å analysere det som skjer for å kunne gjøre noe med det (s. 95). En oversikt over hvilke dialogiske deltakelsesmønstre man kan finne mellom mennesker, vil derfor kunne være et nyttig verktøy for lederen for å få dette til (Dysthe, 1997, s. 94). En slik oversikt kan man finne i Linells (1990) presentasjon av fire ulike deltakelsesmønstre fordelt over to dimensjoner: symmetri/asymmetri og samarbeid/konkurrans, i en taksonomi:

1. Det symmetriske og samarbeidende deltakelsesmønsteret (The symmetrical-and-co-operative type(s)):

Det *symmetriske og samarbeidende* deltakelsesmønsteret finner man hos samtalepartnere, for eksempel venner, som deltar like mye i samtalen, og som både gir respons på andres ytringer, så vel som mottar respons på egne ytringer. Her er også slike responser ønsket, i stedet for at de blir sett på som en nødvendighet (Linell, 1990, s. 169).

2. Det symmetriske og konkurrerende deltakelsesmønsteret (The symmetrical-and-competitive type(s)):

Også i det *asymmetriske og samarbeidende* deltakelsesmønster vil samtalepartnerne være like aktive, men målet deres er ikke å oppnå felles forståelse eller enighet. Samtalepartnerne er derimot mer opptatt av å fremme egne argumenter og meninger, og arbeider heller aktivt for å få rett, snarere enn å lytte og gi konstruktiv respons til de andre samtaledeltakerne. I noen tilfeller dominerer følelsene over logikken (Linell, 1990, s. 169).

3. Det asymmetriske og samarbeidende deltakelsesmønsteret (The asymmetrical-and-co-operative type(s)):

Asymmetriske interaksjoner er veldig vanlig, spesielt hvor dialogdeltakerne har ulik status, kompetanse og ansvar. Når dialogdeltakerne har komplementære og delte ansvar, oppstår det ofte asymmetrisk og samarbeidende deltakelsesmønster. Dette er ofte tilfellet i institusjonelle kontekster. Her tar gjerne en av dialogdeltakerne initiativ til å lede dialogen ved å stille spørsmål og stille krav, mens de andre dialogdeltakerne svarer på spørsmål og gjør som de blir bedt om, noe som forsterker asymmetrien. I blant hender det at den av dialogdeltakerne som har tatt ledelsesinitiativ, inviterer de andre deltakerne til å ta ordet. Konsekvensen kan da bli at dialogen blir mer symmetrisk. Men det er ikke uvanlig at de andre dialogdeltakerne takker nei til slike invitasjoner, noe som fører til at dialogen igjen blir asymmetrisk (Linell, 1990, s. 169).

4. Det asymmetriske og konkurrerende deltakelsesmønsteret (The asymmetrical-and-competitive type(s)):

Også i det *asymmetriske og konkurrerende* mønsteret vil det være en som tar et ledelsesinitiativ ved å stille spørsmål og stille krav. De andre dialogdeltakerne vil her i stedet vise passiv motstand, eksempelvis ved å bevisst la være å delta i dialogen. Dette vil være en form for maktøvelse, hvor konsekvensen blir at den parten som forsøkte å lede dialogen, blir tvunget inn i en posisjon hvor hun er maktesløs, i alle fall når det gjelder dialogens utfall (Linell, 1990, s. 169-170). Linell (1990) viser til egne funn, og presiserer at dette ikke er så vanlig i institusjonelle kontekster (s. 169).

3.1.1.1.2 Dialogiske deltakelsesmønstre i skolen

Dysthe (1997) setter Linells deltakelsesmønstre inn i skolesammenheng. Hun sier blant annet at et symmetrisk og samarbeidende deltakelsesmønster kan oppstå mellom leder og personalet på skoler hvor leder blir akseptert som 'en av oss', og hvor skolens personale kjenner hverandre godt, når problemer skal drøftes og målet er å komme til enighet. Dette er noe hun mener både kan få positive og negative utfall. En slik gjensidig trygghet kan sørge for et produktivt lederskap som fremmer kreativitet, men det kan samtidig resultere i mangel på spenning og konfrontasjon grunnet at ingen ønsker å komme med ytringer som utfordrer de andre. Konsekvensen av dette kan dermed være at utviklingen stagnerer (s. 94). Vi antar at det at avdelingsleder har en undervisningsstilling i tillegg til en lederstilling kan øke sjansen for at hun av lærerne blir ansett som "en av oss", enn om hun hadde hatt 100 % lederstilling. Vi antar derfor at det i større grad blir viktig for avdelingsleder å være bevisst på hvilket dialogisk deltakelsesmønster som befinner seg mellom henne og lærerne, nettopp for at utviklingen ikke skal stagnere.

Et asymmetrisk deltakelsesmønster vil man ofte finne på arbeidsplasser hvor dialogdeltakernes arbeidsstillinger gir ulik status og ansvar, samt hvor de har ulik kompetanse og kunnskap. Deltakelsesmønsteret blir også samarbeidende når organisasjonen er preget av fordelt ansvar. Man finner som oftest det *asymmetriske og samarbeidende* deltakelsesmønsteret i skolen, hvor dialogen ledes av lederen, og ofte foregår på lederens premisser. Ved å stille spørsmål og direktiv som krever respons, blir de underordnede tvunget til å respondere, enten i form av ytring eller handling. Til tross for at dette deltakelsesmønsteret i utgangspunktet er asymmetrisk, kan lederen velge å legge mer vekt på samarbeidet enn asymmetrien (Dysthe, 1997, s. 95). Dette antar vi skjer ved at avdelingsleder

har en holdning om at dialogen er likeverdig, og dermed bruker sin makt til å tilrettelegge for at lærernes ulike meninger og kompetanser skal komme frem på lik linje med egne meninger og kompetanser.

Det asymmetriske og konkurrerende deltakelsesmønsteret kan ifølge Dysthe (1997), oppstå i skolen dersom lederen har mistet tillit, eller der andre mener de er mer kompetent til lederjobben enn lederen selv. Det finnes gjerne da heller ikke felles vilje til å løse problemer i samarbeid. Om medarbeiderne nekter å delta konstruktivt i en dialog som er initiert av lederen, vil det kunne redusere lederens makt på en effektiv måte. Hun påpeker deretter at en leder er avhengig av å bygge opp et samarbeidsklima hvor begge parter er interessert i og har nytte av dialog, nettopp for å unngå at medarbeidere bevisst lar være å delta i dialoger (s. 95).

Vi har til nå tatt for oss dialogiske deltakelsesmønstre, dialogbegrepet på et generelt plan hvor vi tok for oss ulike dialogformer, samt presenterte dialogdefinisjonen vi velger å rette oss mot i oppgaven vår. Dette så vi på som hensiktsmessig å gjøre for å danne en bakgrunn for de følgende delene; felles forståelse og dialogiske spenningsdimensjoner. Videre tok vi for oss Linells (2009) teori om dialogiske deltakelsesmønstre. Her så vi at asymmetrien mellom avdelingsleder og lærere, spiller en rolle for dialogen dem imellom. Vi så også at det er viktig at avdelingsleder bygger opp et samarbeidsklima, nettopp for å unngå at lærerne lar være å delta i dialog. Dette anser vi derfor som viktig at avdelingsleder gjør, fordi det er først ved dialog at felles forståelse kan oppstå (Schein, 1993). Videre vil vi ta for oss ulike teorier som omhandler hvordan forståelse dannes, både hos enkeltindivider og i fellesskap. Dette for å lære om hvordan avdelingsleder kan skape felles forståelse mellom seg og lærerne.

3.1.2 Felles forståelse

Vi vil i denne delen presentere teori som omhandler hvordan forståelse dannes hos og mellom mennesker. Vi vil starte med å ta for oss Bakthin referert i Dysthe (1997) sine teorier om hvordan felles forståelse mellom individer kan oppnås. Dette ser vi på som hensiktsmessig å gjøre i forhold til vår problemstilling. Videre vil vi ta for oss teori som omhandler dialog og monolog. Her vil vi sette dialogens indre overbevisende diskurs og monologens autoritative diskurs opp mot hverandre, og se på hvilken rolle de to spiller i forhold til dannelse av forståelse. Dette vil vi gjøre fordi vi antar at dialog kan føre til felles forståelse mellom individer, i motsetning til monolog. Vi vil så ta for oss begrepene intersubjektivitet og

alteritet. Dette er to fenomener som kan forstås som to motpoler i forhold til hvordan mennesker i en dialog forholder seg til andres perspektiv på (Lysklett, 2006, s. 35). Vi antar at hvordan man forholder seg til andres perspektiver på, spiller en rolle for om felles forståelse med dem oppstår eller ikke. Til slutt vil vi se på teori som beskriver hvordan ulike ord kan forstås forskjellig i ulike kontekster. Dette anser vi som viktig kunnskap for en avdelingsleder å ha, nettopp for at hun skal kunne sikre seg at hun og lærerne har en felles begrepsforståelse når de skal ha en dialog, og på denne måten oppnå felles forståelse.

3.1.2.1 Bakhtin

Bakhtin referert i Dysthe (1997) bruker begrepet 'dialog' i minst tre ulike sammenhenger; 1) dialogen i et makroperspektiv; 2) dialogen i et mikroperspektiv; samt 3) dialog som motsetning til monolog. Dialogen i et makroperspektiv handler om at dialog er basis for all menneskelig eksistens, mens dialogen i et mikroperspektiv handler om hvordan mening og felles forståelse skapes. I den siste sammenhengen settes dialog og monolog opp mot hverandre (s. 78-79). Vi vil i de følgende avsnittene ta for oss de to siste nevnte punktene; dialogen i et mikroperspektiv samt dialog som motsetning til monolog. Dette fordi det er disse to punktene som omhandler dannelse av felles forståelse mellom individer.

3.1.2.1.1 Felles forståelse gjennom dialog i et mikroperspektiv

Bakhtin, her referert i Dysthe og Igland (2001), ser på språkets evne til å skape dialog, og med det også mening og forståelse, og ifølge ham er det *vi* og ikke individet alene som skaper mening (s. 113). "Mening blir skapt og gjenskapt av partar som samhandlar i bestemte kontekstar, og animert av ulike stemmer som interagerer" (Dysthe & Igland, 2001, s. 113). Det er i konfrontasjonen og i spenningen mellom disse stemmene, at det dialogiske primært ligger (Dysthe, 1997, s. 85). Men en ytring alene er ikke nok for å skape mening. Ytringen må følges av et "aktiverende prinsipp"; en tilbakemelding, en respons fra mottakeren for at forståelse skal kunne oppnås. Mening og kunnskap vil skapes i et samspill mellom avsender av en ytring og mottaker av ytringen, og kun hvis mottakeren er aktivt imøtekommende (Dysthe, 1997, s. 80-81).

Bakhtin referert i Dysthe og Igland (2001) understreker relasjoner som et grunnlag for å skjønne hva slags mening ytringene våre bærer med seg, og samtidig hva som skal til for å skape forståelse og mening som videre kan dra med seg ny læring (s. 111). Relasjoner det her

er snakk om, er blant annet relasjoner til tidligere og kommende ytringer, samt til andre personer (Dysthe & Igland, 2001, s. 113). Relasjoner til tidligere og kommende ytringer handler om at ytringer alltid vil være svar på tidligere ytringer, uansett hvilke typer svar det er, enten det er motsigelser, stadfestelser, supplementeringer eller annet. Disse svarene vil samtidig også forutse fremtidige svar (Dysthe & Igland, 2001, s. 111). Relasjoner til andre personer handler om at mening blir konstruert som "en dialogisk bro" mellom dialogpartnerne (Dysthe, 1997, s. 81). Dette samsvarer med Rommetveits (1996) syn, og om meningskonstruering skriver han at:

I situasjonar der du har noko ordlaust inne i deg og søker etter ord for det frå den andre sitt perspektiv, blir språket (og din dialogpartner) 'jordmor' for tankane. Meiningsproduksjon er difor i røynda ein sosial, ikkje ein individuell prosess. (s. 97)

Rommetveit (1996) påpeker også at "Noko av det essensielle ved dialogisiteten i språk og tanke er nettopp dette at meningsnyanser kan 'gry' i dialogen mellom den som ytrar ordet og den som hører eller les det" (s. 95). Begrepet 'dialogisitet' brukes om dialogiske områder (interaksjon og kontekst) i språk, diskurs og kognisjon (Linell, 2003, s. 5). Etter både Bakhtin og Rommetveits syn vil meningsproduksjon være noe som kun blir til gjennom samhandling med andre mennesker, og ikke noe man kan mestre alene.

3.1.2.1.2 Felles forståelse: Dialogens indre overbevisende diskurs versus monologens autoritative diskurs

Bakhtins tredje bruk av begrepet dialog, er dialog og monolog satt opp som motsetninger. For å forstå hva en monolog er, starter vi med å se på *monologisme* slik Bakhtin (1984) presenterer den når han setter monologisme opp mot dialog:

The dialogic means of seeking truth is counterposed to *official* monologism, which pretends to *possess a ready-made truth*. ... Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born *between people* collectively searching for truth, in the process of their dialogical interaction. (s. 110)

Monologisme søker med andre ord å konstruere både språk og kunnskap på et individuelt nivå (Linell, 2003, s. 6). Det vil her ikke være mulig å konstruere en felles sannhet, fordi det allerede finnes en sannhet, og ifølge Linell (2003) gir ikke monologisme rom for konstruktive kommunikasjonsprosesser. Monolog er en samtale med samme intensjon som monologisme, nemlig å frembringe en allerede ferdiglaget sannhet. Dysthe (1997) beskriver monolog på følgende vis: ”Ein monolog er på ett vis også ei form for dialog med den som høyrer på, men det dialogiske potensialet blir då ikkje utnytta, det ligg der latent fordi stemma til den som snakkar overdøyver alle andre moglege stemmer” (s. 82). Monolog er med andre ord en måte å føre en samtale på som kan ligne på dialog. Derimot vil ikke den felles meningsskapelsen og forståelsen finne sted, dette fordi den som fører en monolog ikke åpner opp for andres ytringer. For eksempel kan andres ytringer ignoreres og overses, slik at den som fører monologen ikke lar seg påvirke av dem.

I motsetning til under en monolog, er det nettopp en konstruktiv kommunikasjonsprosess som foregår under en dialog (Linell, 2003). I følge Bakhtin referert til av Dysthe (1997) vil ikke det dialogiske potensialet realiseres kun fordi det gis rom for samtale og diskusjon (s. 85). ”Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystema til den som talar og den som lyttar, at nye element blir skapt og ei ny forståing oppstår, som er forskjellig frå den personane hadde på førehand” (Dysthe, 1997, s. 85). Man vil med andre ord komme frem til en felles forståelse og en felles sannhet gjennom dialog (Linell, 2003).

Når Bakhtin setter dialog og monolog opp mot hverandre, skiller han mellom de to diskursene *autoritativ* (monolog) og *indre overbevisende* (dialog) (Dysthe, 1997). Om det autoritative ordet skriver Bakhtin (1981) følgende: ”The authoritative word demands that we acknowledge it, that we make it our own; it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally; we encounter it with its authority already fused to it” (s. 342). I denne beskrivelsen fremstår den autoritative diskursen som autoritær, uten noe rom for spørsmål, svar eller noen annen form for respons, og den ser på seg selv som fasit (Dysthe, 1997).

I motsetning til det autoritative ordet, krever ikke det indre overbevisende ordet at man skal godkjenne det. Vi vil i stedet, når vi tar ordet innover oss, la det møte våre egne tanker og erfaringer, og på denne måten blir ordet halvt vårt og halvt den andres (Dysthe, 1997, s. 84). Bakhtin (1981) sier følgende i denne sammenheng:

Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words from withing, and does not remain in an isolated and static condition. It is not so much interpreted by us as it is further, that is, freely, developed, applied to new material, new conditions; it enters into interanimating relationships with new contexts. More than that, it enters into an intense interaction, a struggle with other internally persuasive discourses. ... When such an influence is deep and productive, there is no external imitation, no simple act of reproduction, but rather a further creative development of another's (more precisely, half-other) discourse in a new context and under new conditions. (s. 345-347)

Med andre ord vil man ved å være åpen for det andre sier, la seg påvirke av det som blir sagt. Det indre overbevisende ordet vil dermed kunne føre til utvikling, nytenkning og ny forståelse. Dette er først mulig å oppnå i dialog med andre mennesker som også er åpne for andres ytringer.

3.1.2.2 Perspektivenes betydning for felles forståelse

Fenomenene intersubjektivitet og alteritet kan som tidligere nevnt forstås som to motpoler når det gjelder hvordan dialogdeltakerne forholder seg til andres perspektiver (Lysklett, 2006). Marková referert til i Lysklett (2006) peker på at intersubjektivitet er en form av felleskap, mens alteritet er en form av motsetninger (s. 35-36).

Jensen og Ulleberg (2011) presiserer at det ville være vanskelig å komme frem til en felles forståelse eller mening hvis mennesket kun hadde subjektiv forståelse (s. 64-65). Dette samsvarer med det Linell (2009) påpeker om at kommunikasjon ikke er mulig uten en grunnleggende felles forståelse mellom kommunikasjonsdeltakerne. En slik grunnleggende felles forståelse kalles intersubjektivitet, og den må være tilstede på en eller annen måte, i en eller annen grad i form av en viss felles kunnskap, antakelser, normer og forutsetninger (s. 81). For å oppnå intersubjektivitet må dialogdeltakerne "have the capacity to adopt the perspectives that are proposed by the other participants in a dialogue" (Rommetveit, 1974, s. 44). Med andre ord må dialogdeltakerne få en forståelse av hverandres perspektiv for at intersubjektivitet skal kunne oppnås.

For å illustrere hva det vil si å ha en forståelse for andres perspektiv, benytter Rommetveit (1974) et eksempel med to venner som sitter sammen og ser en fotballkamp. De er begge like opptatt av strategier som skjer på fotballbanen, samt av andre hendelser som ”taklinger”, ”passeringer” og lignende. På et bestemt punkt i kampen ser begge vennene en eksepsjonelt god manøver, og en av dem sier ”Det var fantastisk!”. Grunnet den intersubjektiviteten som vennene på forhånd har oppnådd, forstår umiddelbart den andre av dem hva den første refererer til når han sier ”Det var fantastisk!” (s. 44-45). Konsekvensen av mangel på intersubjektivitet, ville i dette tilfellet kunne vært at den andre vennen ikke forstod hva den første mente med sin uttalelse.

Mens intersubjektivitet kan forstås som en grunnleggende felles forståelse, vil alteritet forstås som forskjellighet og et mangfold av betydninger og meninger. I en dialog vil dialogdeltakerne ha ulike meninger og perspektiver på det som blir snakket om (Linell, 2009, s. 81-82). Deltakerne kan da oppleve de andres perspektiver som fremmede perspektiver. Lysklett (2006) definerer et fremmed perspektiv som et perspektiv som møter stor motstand, både i den umiddelbare responsen og i den videre idéutviklingen. Hun påpeker også at et fremmed perspektiv kan virke forstyrrende i dialogen. Hun presiserer imidlertid at det i kreative dialoger er viktig med nye perspektiver (s. 39). I følge blant annet Marková, Linell og Billig referert til av Lysklett (2006) er det mangel på konsensus som holder dialogen gående (s. 39). Blant annet peker Linell (2009) på fremmede perspektiver som noe positivt i en dialog, og sier i denne sammenheng følgende:

The other's "outsideness" brings in a 'surplus' of vision, knowledge and understanding other than you had before or you had expected to encounter. The other may see things from points-of-view that have so far been strange or unfamiliar to yourself, and this forces you to reflect and try to understand, thereby possibly enriching your, and our collective, knowledge and language.
(s. 83)

Sagt på en annen måte vil man ved å være åpen for andres synspunkter, til tross for at disse kan virke både annerledes og fremmed, kunne sitte igjen med kunnskap man ikke hadde fra før. Man oppnår da forståelse i nye kontekster, noe Bakhtin referert i Vanhoozer (2005, s. 352) kaller kreativ forståelse. Dette peker også Lysklett (2006) på: ”Alteriteten er ulikhetene og spenningene som bidrar til fremdriften og som kan føre til utviklings i perspektiv” (s. 230).

3.1.2.3 Hva kan avdelingsleder gjøre for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne?

Bakhtin referert til i Dysthe og Igland (2001) presiserer at mennesker skaper mening og forståelse sammen, og at det ikke er mulig å gjøre dette alene. Dette er en viktig tanke en som leder bør ha med seg inn i dialog med sine medarbeidere, da det på stillingsnivå vil være en asymmetri som ikke vil forsvinne bare fordi lederen inviterer til dialog (Dysthe, 1997, s. 90). Dersom lederen selv, og kanskje i tillegg også medarbeiderne, tilegner lederen rollen som meningsprodusent alene grunnet det asymmetriske forholdet, vil medarbeiderne stå i fare for å bli redusert til mottakere, i stedet for dialogdeltakere og meningsprodusenter av kunnskap (Dysthe, 1997, s. 82). En slik reduksjon kan komme av en monologisk holdning, og en slik holdning kan resultere i at det dialogiske potensialet ikke utnyttes (Dysthe, 1997, s. 83). Samtalen som finner sted mellom avdelingsleder og lærere står dermed i fare for å bli monologisk. Dysthe (1997) forteller om et eksempel på hvor hun selv førte en monologisk samtale i klasserommet, til tross for at hun selv trodde hun førte en dialog. Hun innså selv at når hun stilte spørsmål og kom med kommentarer til elevene, satt hun selv inne med de riktige svarene. Hun ga derfor ikke rom for annet enn det hun selv kaller *skinndialoger* med elevene (s. 83).

For å unngå at samtalen mellom leder og medarbeidere blir monologisk, sier Dysthe (1997) at skolelederen må spørre seg om hun mener at hun kommuniserer på en slik måte at hun inviterer til å stille kritiske spørsmål, til å gi uttrykk for tvil eller uenighet, og til å tenke i andre retninger ut fra det hun selv har sagt (s. 84). Om ikke lederen er bevisst forskjellen mellom det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet, vil hun muligens kunne føre en samtale hvor det ikke er rom for medarbeidernes egne meninger. Hun kan risikere at andre oppfatter det underliggende budskapet som ferdig uttenkt, og at det derfor ikke er nødvendig med nye innspill. Det er dermed 'autoritativt' (Dysthe, 1997, s. 84). Ved en slik autoritativ diskurs vil ikke kreativ forståelse kunne oppnås, da en slik oppnåelse krever reell dialog (Dysthe og Igland, 2001, s. 116). Det autoritative ordet er dermed ikke et godt utgangspunkt for avdelingslederen å bruke når hun skal skape felles forståelse med lærerne om skolens utvikling. Dette fordi det autoritative ordet hindrer, heller enn å fremme nytenkning, forståelse og dermed også utvikling.

Dysthe (1997) presiserer at en leder som har et dialogisk grunnsyn og en forståelse av betydningen av det indre overbevisende ordet, har et bedre utgangspunkt for å kunne skape en kreativ læringskultur hvor utvikling skjer. For å få til dette må det i skolen være en kultur som gir rom for det overbevisende ordet, og dette er først og fremst lederens ansvar å tilrettelegge for, og utvikle (s. 85). En viktig oppgave for avdelingslederen er derfor å aktivt gå inn for å tilrettelegge for det indre overbevisende ordet – dialog – i møte med lærerne. Dette vil antakeligvis kunne forhindre at avdelingsleder og lærerne tilegner avdelingslederen rolle som meningsprodusent alene. Dette grunnet avdelingsleders dialogiske grunnsyn.

Linell (2009) peker på at et ords mening kan forstås forskjellig i ulike kontekster. Vi forstår dette som ulik begrepsforståelse, og antar at det vil kunne oppstå misforståelser mellom avdelingsleder og lærere om de ikke har samme begrepsforståelse. Vi anser det derfor som viktig for en avdelingsleder å være klar over at ord kan ha ulike meningspotensial, slik at hun er bevisst på å tilrettelegge for en felles begrepsforståelse mellom seg og lærerne. Dette er noe vi antar vil føre til større grad av felles forståelse mellom dem.

Teorien vi har tatt for oss i denne delen, er teori vi mener har lært oss mer om hvordan forståelse dannes hos og mellom individer, samt hvordan avdelingsleder kan oppnå felles forståelse med lærerne. Her ser vi at dialog spiller en viktig rolle for at felles forståelse skal kunne oppnås. Vi vil derfor nå ta for oss ulike spenningsdimensjoner som finnes i dialog, samt hvordan avdelingsleder bruker disse spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse.

3.1.3 Bruk av dialogiske spenningsdimensjoner

I denne delen vil vi ta for oss de dialogiske spenningsdimensjonene i sammenhengen avdelingsleder-lærer. Vi stiller oss spørrende til når avdelingsleder bør bruke dialog, og når det er mest hensiktsmessig å bruke monolog. Videre spør vi oss om når det er riktig å vektlegge asymmetri, og når avdelingsleder bør forsøke å fremheve symmetri mellom seg og lærerne. Og til slutt, hvordan avdelingsleder sørger for at han og lærerne forstår hverandre.

Teori vi nå vil ta for oss, mener vi vil hjelpe oss å forstå hvordan avdelingsleder kan bruke de dialogiske spenningsdimensjonene for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne.

Vi kommer til å referere en del til Dysthe (1997) i de ulike delene. I sin teori bruker Dysthe begrepet *leder*, og hun snakker da om skoleleder. Da avdelingsleder også er en leder, samt at hun leder et team med lærere, er vår tolkning at Dysthes (1997) teori om skoleledere også gjelder avdelingsledere. Vi vil starte med å se på dialog og monolog mellom avdelingsleder og lærere, før vi tar for oss intersubjektivitet og alteritet mellom avdelingsleder og lærere. Til slutt tar vi for oss asymmetri og symmetri mellom avdelingsleder og lærere.

3.1.3.1 Dialog og monolog mellom avdelingsleder og lærere

I følge Bakhtin referert i Dysthe (1997) vil ikke det dialogiske potensialet realiseres kun fordi det gis rom for samtale og diskusjon. Vi forstår det *dialogiske potensialet* det her snakkes om, som en dannelse av ny forståelse som videre fører til utvikling, altså en kreativ forståelse. I følge Dysthe (1997) peker Bakhtin på at slik ny forståelse først oppstår i spenningen og konfrontasjonen mellom de mange stemmene (s. 85). Dysthe (1997) mener det er viktig at lederen er bevisst på at det først i dialog kan oppstå ny forståelse. Hun kaller dette en dialogisk læringsprosess, og presiserer at denne prosessen må styres av lederen. En dialogisk læringsprosess er en prosess hvor individene lærer i fellesskap ved at det indre overbevisende ordet er tilstede. I en slik prosess vil individene reflektere fritt og drøfte kritisk, og på denne måten komme frem til ny læring (s. 84-85). Det at lederen må styre den dialogiske læringsprosessen, innebærer for henne å ”strukturere, å klargjøre ulike holdninger og gjøre motsetninger tydelege, å sjå kvar det er rom for konsensus og å bringe inn relevant informasjon” (Dysthe, 1997, s. 85). Det må dermed etableres en kultur hvor det er rom for det indre overbevisende ordet, og dette er først og fremst lederens ansvar (Dysthe, 1997, s. 85). Sett i forhold til avdelingsleder og lærere, og det å skape felles forståelse mellom dem om skolens utvikling, forstår vi det som nødvendig for avdelingsleder å gå inn i dialogisk læringsprosess med lærerne når det gjelder hvordan implementering av et satsingsområde skal gjøres. Målet vil her være å bringe frem alle meninger og synspunkter, hvorpå avdelingsleder tar initiativ til refleksjon og kritisk drøfting for både seg og lærerne. Dette for å komme frem til felles forståelse og konsensus om gjennomføringen av satsingsområdet.

Mange satsingsområder er imidlertid politisk styrt, og i blant blir skolens ledelse pålagt et satsingsområde fra skoleeier. I slike tilfeller er det ikke rom for verken dialog eller diskusjon med lærerne, da deres meninger ikke har noen innvirkning for hvorvidt satsingsområdet skal implementeres eller ikke. Satsingsområdene vil i slike tilfeller presenteres for lærerne, gjerne

av avdelingsleder som representant for ledelsen. Hun vil da gjerne ta i bruk det autoritative ordet, da dette ikke åpner for mottakelse av andres ytringer. Lærerne blir dermed tilegnet roller som mottakere av budskapet, i stedet for medprodusenter. Vi forstår det derfor slik at det blir viktig for avdelingsleder å ha kunnskap både om det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet, samt å vite forskjellen som skiller disse begrepene. Dette for at hun skal kunne ta i bruk begge hvor hun anser det som nødvendig.

3.1.3.2 Intersubjektivitet og alteritet mellom avdelingsleder og lærere

Avdelingsleder og lærere har ulike ansvarsområder i skolen og ulik oversikt over skolen som organisasjon. Blant annet er det lærerne som hver dag møter elevene i skolens klasserom, mens avdelingsleder inngår i et ledelsesteam sammen med resten av skolens ledelse. Dette vil føre til at avdelingsleder og lærere har ulike perspektiver på skolen som organisasjon, perspektiver som gjerne kan være nye og fremmede for den andre. Uten en generell forståelse for den andres perspektiver, vil det ikke være mulig å oppnå felles forståelse mellom avdelingsleder og lærere. For å danne felles forståelse om skolens utvikling, blir det dermed viktig for både lærerne og avdelingsleder å forsøke å forstå hverandres perspektiver – å oppnå intersubjektivitet, slik Rommetveit (1974) presiserer. I utviklingssammenheng er det blant annet viktig at en lærer forstår hvorfor avdelingslederen handler og beslutter som hun gjør, gjerne for å unngå at det oppstår motstand. Samtidig er det også viktig at avdelingslederen viser at hun forstår lærernes perspektiv, blant annet fordi det er læreren som daglig møter elevene i klasserommet og som kjenner best til de utfordringene som finnes der.

En viktig oppgave for avdelingsleder blir derfor å tilrettelegge for at både hun og lærerne får ytre sine meninger og synspunkter, slik at alle de ulike perspektivene kommer frem, mottas og forsøkes forstått. En måte hun kan gjøre dette på, er å gå i dialog med lærerne. Ved å ta i bruk en dialog hvor en finner likeverd, likhet og gjensidighet (Linell, 2009; Spurkeland, 2005), er det rom for de ulike perspektivene å komme frem. Likevel er det viktig for avdelingsleder å sikre seg at alle dialogdeltakerne er åpne for å forstå andres perspektiver. Muligens vil hun oppnå dette ved at hun aktivt går inn for å skape et samarbeidende deltakelsesmønster, hvor det etableres et samarbeidsklima der det er naturlig for alle å åpne opp for andres perspektiver.

Samtidig som det understrekes at intersubjektivitet må ligge til grunn for at felles forståelse skal kunne oppnås, pekes det også på alteritet – alle de nye og fremmede perspektivene – rolle i skapelsen av felles forståelse. Nye og fremmede perspektiver kan virke forstyrrende i dialogen nettopp fordi de kan virke utfordrende på ens allerede grunnleggende synspunkt og perspektiv (Lysklett, 2006). Kanskje vil et satsingsområde som kommer fra ledelsen, virke unødvendig og tidkrevende sett fra lærernes perspektiv. Ved at avdelingsleder tilrettelegger for at alle de ulike perspektivene skal kunne komme frem kan det hjelpe lærerne å se dette satsingsområdet fra en annen synsvinkel da dette kan føre til at ny forståelse skapes hos lærerne. Dette fordi det vil oppstå en spenning mellom de ulike perspektivene, slik Lysklett (2006) peker på.

3.1.3.3 Asymmetri og symmetri mellom avdelingsleder og lærere

Mellom avdelingsleder og lærere vil det være asymmetri både grunnet deres ulike maktforhold og grunnet deres ulike kunnskaper og kompetanser. Asymmetri grunnet ulik kunnskap og kompetanse trenger ikke nødvendigvis å være i lederens favør. Dysthe (1997) presiserer at lederen har kunnskap om deler av skolen som organisasjon som lærerne ikke har, på samme måte som at lærerne gjerne har kunnskap om det pedagogiske arbeidet som lederen har lite eller foreldet kunnskap om. En leder som har en dialogisk grunnholdning, og som er bevisst kunnskapsmessig asymmetri mellom både seg og lærerne og mellom lærerne, vil i større grad kunne utnytte asymmetrien på en positiv måte. Et eksempel på positiv bruk av slik asymmetri er når lederen bruker sin administrative makt for å få gjennomført og lagt til rette for at lærerne skal kunne utvikle sine pedagogiske idéer, til tross for at det kan være områder hvor lederen selv ikke har særlig kunnskap (s. 91). Om avdelingslederen er bevisst på når egne kunnskaper kommer til kort, samt vet når hun skal ta i bruk lærernes kunnskaper og kompetanser, vil hun trolig kunne bidra til at utvikling skjer. Asymmetrien kan imidlertid virke negativt, noe som kan hindre reell kommunikasjon (Dysthe, 1997, s. 93). Reell kommunikasjon forstår vi som kommunikasjon hvor det dialogiske potensialet blir realisert. En leder som bevisst eller ubevisst bruker sin administrative makt til å dominere, kontrollere og manipulere, er et eksempel på slik negativ virkning. Om lederen bestemmer tema for dialogen, eller på andre måter legger føringer for hvordan dialogen skal foregå, kan gjensidig kommunikasjon hindres. Dette fordi lederen definerer hvilken kunnskap som er viktig og uviktig, relevant og irrelevant (Dysthe, 1997, s. 93), noe som kan føre til at

kommunikasjonssituasjoner som i utgangspunktet var tenkt dialogisk, i stedet blir monologisk (Dysthe, 1997, s. 85).

Vi har nå tatt for oss ulike spenningsdimensjoner i dialogen, og vi har forsøkt å vise hvordan avdelingsleder bruker disse for å skape felles forståelse mellom seg selv og lærerne. Her så vi at for at avdelingsleder skal kunne skape felles forståelse mellom seg og lærerne, er det viktig at hun skaper en kultur hvor det indre overbevisende ordet regjerer. Dette fordi det vil føre til at det forventes, og samtidig blir naturlig for alle tilstedeværende å dele sine egne perspektiver, samtidig som de forsøker å forstå andres perspektiver. På denne måten vil hun danne intersubjektivitet – en felles forståelse om dialogens tema – noe som må ligge til grunn for at felles forståelse om skolens utvikling skal kunne oppnås. Samtidig vil hun, ved å åpne for at alle de ulike perspektivene skal komme frem, kunne bidra til at dialogdeltakerne oppnår ny forståelse, fordi de ser saker fra nye perspektiver. Videre så vi også at om avdelingslederen er bevisst asymmetrien mellom seg selv og lærerne og samtidig har en dialogisk grunnholdning, vil hun i større grad kunne bidra til reell kommunikasjon hvor felles forståelse oppnås. Vi antar at avdelingslederens ledelsesperspektiv spiller en rolle for hvorvidt samtalen mellom henne og lærerne er dialogiske eller monologiske. På bakgrunn av dette vil vi i den neste delen av teorikapittelet ta for oss organisering av ledelse i skolen. Vi vil også ta for oss teori som omhandler skolekultur, da også dette er en organisatorisk faktor som vi antar påvirker samtalen mellom avdelingsleder og lærere.

3.2 Organisering av ledelse i skolen

I St. meld. nr 31 (2008-2009) *Kvalitet for læring* blir lærerprofesjonen fremhevet som en nøkkel til skoleutvikling. Dette førte til økt fokus på videreutdanning av lærere. I tillegg signaliserte også kunnskaps – og forskningsdepartementet at de ønsket å innføre obligatorisk lederutdanning. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* kom et økt fokus på skoleleders ansvar for elevenes læringsresultater, og skoleleder ble sett på som betydningsfull for skoleutviklingen. Bergen kommune valgte i 2010 å innføre en ny ledelsesmodell for å imøtekomme dagens krav til skoleledelse. I denne delen av teorikapittelet ønsker vi å ta for oss teori vi mener kan hjelpe oss med å besvare vårt andre forskningsspørsmål: På hvilken måte påvirker ledelsesmodellen dialogen?

Teorien vi vil ta for oss, omhandler ulike ledelsesperspektiver vi mener er aktuelle i forbindelse med organiseringen av skoleledelse i den nye ledelsesmodellen. Dette gjør vi fordi

vi antar at ledelsesmodellene vil være en organisatorisk faktor med stor betydning for dialogen mellom avdelingsleder og lærere. I følge Byrådet viser forskning at gode skoler kjennetegnes av teamarbeid og delegert ledelse, samt at distribuert ledelse gir tettere kontakt mellom skoleleder og lærere (Byrådssak 412/09, 2008, s. 15). I den nye ledelsesmodellen er det fokus på teamledelse, og vår forståelse er at teamledelse kan være en form for distribuert ledelse. Derfor ønsker vi å starte med å ta for oss distribuert ledelse. Dette ledelsesperspektivet er ikke en oppskrift på hvordan ledelse kan organiseres, men det gir derimot et teoretisk grunnlag for hvordan å tenke rundt ledelse (Møller, 2006, s. 43). Vi antar at teamledelse er et forsøk på en organisering som fremmer distribuert ledelse, og vi vil derfor følge opp med teori om teamledelse. Etter en presentasjon av teori om distribuert ledelse og teamledelse, vil vi forsøke å oppsummere teorien slik vi tolker den, og samtidig forsøke å sette den inn i avdelingsleder-lærer perspektiv.

Myndighetene fremhever betydningen av å ha «et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål» (St.meld. nr. 30, (2003-2004), s. 26-27), som etter vår oppfattelse er likt ledelsesperspektivet *instructional leadership*. Instructional leadership oppstod på 1970-tallet, men har fått økt oppmerksomhet i nyere tid. Dette har trolig en sammenheng med teamledelse og interessen for å synliggjøre pedagogisk ledelse i skolen (Byrådssak 412/09, 2008, s. 2). Føyerlige ledere oppfattes som negativt for skolens utvikling, nettopp fordi de er tilbakeholdne med å gå i dialog med lærerne om hvordan undervisningen skal gjennomføres og hvordan den kan forbedres (St.meld. nr. 30, (2003-2004). Emstad og Postholm (2010) definerer instructional leadership som ”ledelse av arbeidet med forbedring av undervisning og læring (FUL)” (s. 185). På bakgrunn av dette ønsker vi i tillegg til de to andre nevnte ledelsesperspektivene, distribuert ledelse og teamledelse, å ta for oss FUL-ledelse.

Etter å ha tatt for oss de tre nevnte ledelsesperspektivene, distribuert ledelse, teamledelse og FUL-ledelse, vil vi ta for oss teori om mellomleder. Dette fordi vi forstår avdelingsleder som en mellomleder, og vi søker forståelse for avdelingslederens rolle som en mellomleder i skolen, og for hva som definerer en *god* avdelingsleder. Videre vil vi ta for oss organisasjonskultur, da vi antar at organisasjonskultur spiller en rolle for dialogen mellom avdelingsleder og lærere. Etter å ha tatt for oss teori om mellomleder og organisasjonskultur, vil vi også her forsøke å presentere en oppsummering. Vi vil da forsøke å sette teorien inn i avdelingsleder-lærer sammenheng. Vi vil imidlertid starte denne delen av teorigapitetet med å definere begrepet *ledelse*.

3.2.1 Ledelsesdefinisjon

Det finnes ingen felles definisjon for ledelse (Skogstad & Einarsen, 2002, s. 18), men vi vet at ledelse av skolen har blitt både mer krevende og mer mangfoldig enn tidligere (Byrådssak 412/09, 2008). Ledelse forstås i dag mer som en ”praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter” (Møller og Fuglestad, 2006, s. 15).

I følge Skogstad og Einarsen (2002) legger de fleste ledelsesdefinisjoner vekt på måloppnåelse (s. 18). Ulike definisjoner på ledelse kan trolig bidra til at det eksisterer flere og varierte syn på hva god ledelse innebærer. En definisjon som ser på ledelse som en aktivitet i organisasjonen, og som påpeker viktigheten av felles forståelse, er Yukls (2013) definisjon:

“Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives”. (s. 23)

Yukl (2013) peker her på ledelse som en prosess hvor en påvirker andre til å bli enige om hva som må gjøres, og hvordan en kan gjøre dette, både kollektivt og individuelt. Når en forstår ledelse ut fra en slik definisjon, blir fokuset på relasjoner viktig både innad i gruppen, samt mellom leder og medarbeidere.

3.2.2 Distribuert ledelse

Internasjonalt har Gronn (2002; 2003) og Spillane (2006) bidratt med teori som omhandler ledelsesperspektivet *distribuert ledelse*, og i Norge er blant annet Møller og Fuglestad (2006) bidragsyttere innenfor dette feltet. Gronn (2003) kritiserer tradisjonell tenkning om ledelse i sin artikkel *Leadership: Who Needs It?*. Han ønsker et skifte fra det å se på ledere som personer, til å se på ledelse som relasjoner mellom ledere og ansatte. Han presiserer så at ledelse fungerer som en kollektiv bestrebelse mot et mål (Gronn, 2003). Colbjørnsen (2013) peker på det at man ikke var fornøyd med synet på lederen som et senter for ekspertise, autoritet og makt, som en av hovedårsakene til at det distribuerte ledelsesperspektivet vokste frem utover 1990-tallet. Fokuset skulle heller være på at ledelsen skulle legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling ved å skape gode relasjoner og ta dem med i beslutninger, samt distribuere noe av ansvaret. Rektorer var fremdeles ansvarlige for skolens egen utvikling, men det skulle brukes blant annet en dialogisk lederstil. I et distribuert

ledelsesperspektiv ser man på hva lederne gjør i samhandling med medarbeiderne, og Fuglestad (2006) påpeker at: ”Det er i dialog og samhandling at leiingspraksis kjem til uttrykk” (s. 180).

Gronn (2002) viser til to tilnærminger til distribuert ledelsesteori; en additiv og en tolkende tilnærming. Den tolkende tilnærmingen er opptatt av ledelse fra en holistisk synsvinkel, mens den additive tilnærmingen ser ledelse som summen av de lederskapshandlingene en kan finne innenfor organisasjonen. Dette er en mer situasjonsbestemt ledelse, der situasjonen avgjør hvem som gjør hva (Gronn, 2002). Distribuert ledelse tolket ut fra en additiv synsvinkel kan forstås som et samarbeid om, og en spredning av byrdene rundt beslutningstaking i skolen, noe som er både krevende og komplekst (Clift referert i Gronn, 2002).

I følge Spillane (2006) fremhever et distribuert ledelsessyn at det trengs flere ledere for å lede en skole (s. 13). I tillegg til flere formelle ledere, er det også behov for bestandig å erkjenne at det er flere som kan ta på seg ledelsesoppgaver (Spillane, 2006, s. 40). Denne praksisen er ifølge Spillane (2006), et produkt innenfor et rammeverk av ledere, følgere og situasjonen. Lederen og følgerne vil bidra ulikt i forskjellige situasjoner. Forskjellige aktører er med i de ulike situasjonene, og alle bidrar på sin måte. Forskning viser at ledere må tilrettelegge for samarbeid både i team og grupper. Dette er viktig fordi det kreves ledelsessamhandling for å endre en skole til positiv utvikling (s. 5).

I følge Ottesen og Møller referert til i Møller (2006), er vendingen fra å forstå ledelse som ”det som ledere gjør” til ledelse som ”samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen”, det viktigste et distribuert ledelsesperspektiv kan bidra med (s. 43). Man kan derfor si at ”Ledelse befinner seg i relasjonen mellom dem som til enhver tid utøver ledelseshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler i forhold til dette målet” (Ottesen og Møller, referert i Møller, 2006, s. 43). En definisjon på det distribuerte perspektivet er: ”Et distribuert perspektiv på ledelse kjennetegnes ved et profesjonelt læringsfellesskap der flere tar ledelsesinitiativ og deltar i ledelsesaktiviteter” (Aas, 2013, s. 137).

Hvordan ledere og ansatte bruker språket til å angi retning til skolens oppgaver, og til å skape mening, er viktige aspekter i et distribuert ledelsesperspektiv. Det er gjennom samtalen at

privilegier og posisjoner etableres og utfordres. Ledere har et særlig ansvar for å legge til rette for at kvaliteten på samtalene kan fremmes. Dette gjøres ved å reflektere over hvordan hun selv er medskaper av løsninger og meninger, samt ved å skape rom for forhandling og initiativ (Ottesen, 2011). I følge Ottesen (2011) kan ikke skoleledere bare være opptatt av de signalene hun selv sender ut, men lederen må også evne å snakke *med*, og ikke bare *til* sine medarbeidere. Utfordringen er å være tydelig, men også lyttende, samtidig som en fokuserer på oppdraget og er åpen for alternative løsninger (s. 281).

Spillane (2006) påpeker at ledere må tilrettelegge for samarbeid både i team og grupper for at skolen skal kunne utvikles i positiv retning. Dette forstår vi som at det bør benyttes teamledelse i organisasjonen for at distribuert ledelse skal kunne føre til utvikling. På bakgrunn av dette ønsker vi videre å ta for oss teori som omhandler teamledelse, nettopp for å lære mer om dette ledelsesperspektivet og for å danne oss en forståelse for hvordan teamledelse kan fungere i distribuert ledelse.

3.2.3 Teamledelse

I faglitteraturen bruker man begrepene *team* og *gruppe* om hverandre, og skillet mellom dem kan være uklart. Delvis brukes også begrepet *gruppe* for å forklare begrepet *team*. I følge Bolman og Deal (1991) fører gode team organisasjoner til nye høyder (s. 99). Samtidig påpeker de at ”når et team fungerer dårlig, noe som ofte er tilfellet, undergraves selv den mest begavedes muligheter til å yte god innsats” (Bolman & Deal, 1991, s. 99). Vi vil videre presentere teori som belyser en vellykket teamorganisering, samt teori vi mener vil gi oss en bredere forståelse for hva et team er.

3.2.3.1 Hva er et team?

Et team er ifølge Jacobsen og Thorsvik (2007) ”en liten gruppe av personer med komplementær kompetanse som samarbeider for å realisere felles mål” (s. 405). I følge Bang og Midelfart (2012) er imidlertid ikke komplementær kompetanse en definisjon på team, men snarere en faktor som spiller en rolle for om et team er effektivt eller ikke (s. 39). En annen definisjon på team er: ”enhver arbeidsgruppe som har arbeidsoppgaver eller felles mål som krever at medlemmene samarbeider, koordinerer handlingene sine og tilpasser hverandre for å lykkes” (Bang & Midelfart, 2012, s. 39). Vi forstår da et team som en arbeidsgruppe som har

et felles mål, der medlemmene er avhengig av hverandres komplementære egenskaper for å lykkes med å oppnå dette målet.

3.2.3.2 Vellykket teamorganisering krever god ledelse

En konsekvens med å organisere skolen i team, er at skillet mellom leder og medarbeider minker. Dette fordi medarbeider får større handlefrihet og innflytelse. Dermed blir også forholdet mellom medarbeider og leder mindre klart, og lederens lederposisjon blir mindre tydelig (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 404-405). Lederens rolle endres fra det tradisjonelle, der kontroll og delegering av arbeidsoppgaver er sentralt, til å handle om å involvere og utvikle medarbeidere. Lederen skal også styrke teamets samarbeids- og funksjonsevne. Til slutt er det også en viktig oppgaven for lederen å synliggjøre teamets forbindelse til virksomhetens overordnede formål og visjon. Teamlederen påvirker altså prosessene som foregår i teamet og fungerer som bindeledd til virksomheten. Kommunikasjon blir derfor en viktig faktor (Holten & Nielsen, 2008).

Argyris (1990) er kritisk til at mange ”ledende personer i ledende stillinger framhever viktigheten av teamarbeid og teambygging” (s. 22). Han peker på at det blir brukt millioner av dollar på team, men at resultatene er tvilsomme. Videre refererer Argyris (1990) til Peterfreund som hevder at ledelsesteam er en myte – at ledelsesteam ikke er en reell virkelighet, men heller en legende.

Spurkeland (2005) påpeker at teamutvikling kanskje er det mest misbrukte uttrykket som finnes. Dette fordi mange tror at teamutvikling handler om å dra på turer sammen. Slike team fungerer sjeldent godt (s. 124). Han påpeker at lagidretten har innsett at et lag krever mer enn teknikker og ferdigheter for å fungere sammen. ”Dialogen i et team er selve spillet” (Spurkeland, 2005, s. 124). Det som kan få et team til å fungere, vil være å trene på teamkompetanse. Organisasjonen må finne en som kan være trener i gruppedialog. Treneren må følge gruppen engasjert i minst 6 måneder, ikke bare i seminarer, men også i det dagligdagse. Men om målet er utvikling, må de som arbeider med dette være knyttet til få team (Spurkeland, 2005, s. 124).

3.2.3.3 Ulike typer team

I følge Wadel (2008) vil ulike team innenfor en organisasjon kunne utgjøre viktige ”byggeklosser” for å nærme seg en sterkere lærende organisasjon (s. 74). Det finnes ulike typer team, og noen av de vanligste teamtypene er *lederteam*, *arbeidsteam*, *prosjektteam* og *fagteam* (Hals, Trydal, & Aase, 2006). Vi vil i de neste avsnittene ta for oss teamtypene lederteam, fagteam og arbeidsteam, da dette er de ulike teamtypene vi anser som relevante for oss å kunne noe om i forhold til å på best mulig måte kunne besvare problemstillingen vår.

I senere tid har det vært fokus på hvordan man kan og bør sette sammen et lederteam innenfor forskning på ledelse. Tradisjonell ledelse med en toppleder tones ned til fordel for å utvikle relasjoner og ferdigheter i et team. Målet er at lederteamet skal fremstå som et sterkere hele enn det en leder kan alene (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 409). Lederteam består av ledere som har ulik komplementær kompetanse, heller enn at oppgavene er fordelt ut fra formelle lederfunksjoner. Et lederteam har ansvar for mål, strategier og verdier innenfor organisasjonen. Lederteamet har også hovedansvaret for helhetssynet, og skal sørge for god informasjonsflyt i virksomheten (Hals mfl., 2006, s. 117). Bang og Midelfart (2012) påpeker at lederne må å ha en aktiv dialog med resten av organisasjonen (s. 234).

Man kan i skolen ha ulike arbeidsteam rundt forskjellige elevgrupper, og i tillegg kan det være gunstig å ha ulike fagteam på tvers av arbeidsteamene slik at skolen utvikler tilnærmet felles praksis innenfor fagene. Et fagteam kan for eksempel ha ansvar for ny læring innad i organisasjonen og kvalitetssikre tjenester innenfor en organisasjons flere fagfelt, der en deler teamene inn i språkfag, matematikere osv. De møtes jevnlig, men sjeldnere enn arbeidsteamene. Arbeidsteamene er mer permanente arbeidsenheter, og disse møtes ukentlige og samarbeider ved behov (Hals mfl., 2006, s. 116-117).

I tillegg til at det er ulike typer team, eksisterer det ulike karakteristika av team. Katzenbach og Smith referert i Jacobsen og Thorsvik (2007, s. 406-407) har en karakterisering av ulike team; arbeidsgrupper, pseudo-team, potensielle team, virkelige team og høy-ytelsesteam. *Arbeidsgrupper* er grupper der medlemmene er mest opptatt av å utveksle informasjon, erfaringer og hvordan en kan hjelpe den enkelte til å prestere bedre i arbeidet sitt. *Pseudo-team* er en gruppe som har mulighet for å bli et team, men er preget av at medlemmene ikke har felles interesse når det gjelder å skape et felles mål. Dermed er gruppen preget av mangel på felles forståelse og disiplin. *Virkelige team* er en liten gruppe med nødvendig

komplementær kompetanse. Teammedlemmene har etablert en felles forståelse mellom seg, og står sammen om å nå et felles mål de alle forstår godt. *Høy-ytelsesteam* kjennetegnes av de samme trekkene som virkelige team. I tillegg har medlemmene omsorg for hverandre, og de føler et ansvar for hverandres personlige suksess og utvikling. Den sistnevnte gruppen skiller seg ut ved at ”den er klart overlegen når det gjelder å fungere som gruppe” (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 406-407). Vi vil i denne oppgaven rette oss mot de to sistnevnte typene team, og vi vektlegger at et fungerende team etter vår forståelse vil være en gruppe som greier mer sammen enn det hvert enkelt individ ville greid på egenhånd.

3.2.3.4 Rollefordeling i team

En kan se på team som kobling av relasjoner. Når teamet er samlet, vil medarbeiderne være involvert i en personlig tilstedeværelse, enten som ”talere” eller som ”lyttere”. Det vil ofte hende at en medarbeider kobler seg på det en annen medarbeider har sagt. Dette er en fortettet samhandling og er typisk for et team med få deltakere. Teamsamhandling kjennetegnes ved at teamarbeidere tar på seg ulike typer roller. Deltakerne kan veksle mellom de ulike rollene. Det som da er avgjørende for at dette skal fungere, er at motivasjonsforhold og følelsesforhold blir kommunisert (Wadel, 2008, s. 69).

De ulike rollene bidrar sammen til at teamet kan nå målet sitt. Ulike roller kan for eksempel være entreprenøren, optimisten, analytikeren, osv. Medlemmene må fra starten avklare hvilken rolle en foretrekker eller minst foretrekker. En utfordring med nye team er at deltakerne ofte er forsiktige og høflige. Dette er utfordrende fordi beslutningsprosesser da ofte blir unødvendig lange og løsninger preges av laveste fellesnevner. Men ved å nettopp øke forståelsen for de forskjellige rollene som en velger å innta i teamet, kan en styrke den konstruktive dialogen (Schultz & Thomsen, 2015).

3.2.3.5 Samarbeidsevner og kommunikative ferdigheter

Personer med ulik bakgrunn, erfaring og kompetanse har ofte ulike måter å opptre på. Dette kan også føre til misforståelser, konflikter og manglende engasjement. Det kan være vanskelig å få team med mange medlemmer til å fungere, nettopp fordi det kan være utfordrende å skape en felles forståelse mellom alle medlemmene da personer som står langt fra hverandre, kan være svært forskjellige. Det er derfor avgjørende at et team består av få

personer og at teammedlemmene klarer å kommunisere godt sammen (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufman, 2001, s. 262).

Teameffektivitet oppnås når teammedlemmene hører på og respekterer hverandre, samtidig som at de uttrykker egne synspunkter. Det å vise lite åpenhet, eller motsatt; det å stå på sitt for enhver pris, virker hemmende for teamet (Grønhaug mfl., 2001, s. 267). I følge Wadel (2008) er lytting til teamdeltakere en sentral kommunikativ ferdighet i forbindelse med læring (s. 77). Irgens (2007) påpeker at teamkompetanse er avgjørende for å fungere som et team. Teamkompetanse er kompetanse i å samarbeide. Det er relasjonen mellom deltakerne som ”bærer” gruppen. Positive synergieffekter oppnås ikke dersom man ikke har en vinn-vinn holdning til samarbeidet (s. 101).

En vinn-vinn innstilling innebærer en forståelse av at vi, for å kunne skape noe positivt sammen, må være villige til å lytte til hverandre, inngå kompromisser og forsøke å finne løsninger og svar som er best mulig for flest mulig i den situasjonen man befinner seg i. (Irgens, 2007, s. 101)

For at et team skal få økt autonomi og medbestemmelse, må teamlederen kommunisere godt. Dette vil være en måte å erstatte lederens kontrollbehov på. På denne måten skal lederen formulere noen generelle retningslinjer og overordnede rammer for hvordan arbeidet skal fungere. Dette skal lederen gjøre i stedet for å fordele arbeidet og lede. For dette kreves gode kommunikasjonsevner (Holten & Nielsen, 2008).

3.2.4 Oppsummering - Distribuert ledelse og teamledelse

Vi har nå sett på de ulike ledelsesperspektivene *distribuert ledelse* og *teamledelse*. I et distribuert ledelsesperspektiv, er det ventet at uformelle ledere så vel som formelle ledere, tar ledelsesinitiativ. Vi forstår det derfor slik at en vellykket ledelsesdistribuering foregår når organisasjonsmedlemmene samhandler og samarbeider om ulike ansvarsområder. Derfor antar vi at distribuert ledelse i større grad kan organiseres og være vellykket om det i skolen er en teamledelse, enn om det er en sterk hierarkisk ledelsesmodell. Dette fordi det ved teamledelse vil være ulike team med teammedlemmer som har komplementære egenskaper og kunnskaper. Teammedlemmene vil dermed kunne samarbeide om ulike ansvarsområder, og de ulike teammedlemmene vil kunne bidra på forskjellig vis, noe som gjør at gruppens hele

presterer bedre enn én person kan gjøre alene. Vi kjenner til uttrykket ”to hoder tenker bedre enn ett”. Sett i skolesammenheng vil avdelingsleder inngå i både et lederteam med resten av ledelsen (rektor, avdelingsledere), samt i et lærerteam med lærerne på et eller flere trinn. Vi antar imidlertid at rektor i stor grad oftere vil fungere som teamleder enn avdelingslederne i lederteamet, da han befinner seg øverst i et tydelig hierarki. Samtidig antar vi at det i lærerteam vil være avdelingsleder som fungerer som teamleder heller enn lærerne, av samme årsak. Vi stiller oss derfor følgende spørsmål: Vil skolens tydelige hierarki hindre at vellykket ledelsesdistribuering oppnås? I så tilfelle antar vi at dette er noe som vil påvirke hvordan, og i det hele tatt om, dialogen brukes mellom avdelingsleder og lærere. Dette fordi det i teamledelse er fokus på samarbeid, og vi antar at dialog er en forutsetning for å oppnå et godt samarbeid innad i teamet. I et tydelig hierarki vil trolig den tydelige asymmetrien mellom avdelingsleder og lærere kunne føre til at avdelingsleder og lærere tilegner avdelingsleder rollen som meningsprodusent.

Vår forståelse er at dialog er viktig for at både teamledelse og distribuering av ledelse skal kunne foregå. Blant annet er det viktig at teammedlemmene utvikler felles mentale modeller for at de skal kunne oppnå felles forståelse. Som tidligere nevnt er vår forståelse av team basert på de to teamdefinisjonene vi tidligere har presentert, i kap. 3.2.1 – en arbeidsgruppe som har et felles mål. Vi antar at det ikke er mulig å realisere felles mål om man ikke har en felles forståelse for hvordan målet skal realiseres i første omgang. Dette innebærer å avklare rolle- og ansvarsfordeling innad i teamet, noe vi antar kun kan være vellykket om man bruker dialog som samtaleform hvor ulike perspektiver får spillerom. Trolig vil også dialog kunne føre til større grad av teameffektivitet, da dette er noe som vil oppnås når teammedlemmene hører på og respekterer hverandre, samtidig som at de uttrykker sine egne synspunkter (Grønhaug mfl., 2001) – noe vi forstår som dialog. Irgens (2007) peker på teamkompetanse som avgjørende for at et team skal fungere. For at et team skal lykkes, vil det dermed være avgjørende at alle teammedlemmene er åpne for hverandres ytringer, og samarbeider for å komme frem til en løsning. Vår forståelse er at det i team kreves et dialogisk deltakelsesmønster som er samarbeidende (Linell, 1990). Mens det i et distribuert ledelsesperspektiv og teamledelse er fokus på samhandling mellom organisasjonens medlemmer, blir ledelsen sett på som en nøkkelfaktor i FUL-ledelse (Emstad & Postholm, 2010). Vår tolkning er at det i skolen er fokus på ledelsen som skoleutvikler grunnet skolens tydelige hierarki, noe vi forstår som FUL-ledelse, heller enn at skoleutvikling er noe som

skjer i samhandling mellom ledelsen og lærerne. Vi ønsker derfor videre å ta for oss teori som omhandler FUL-ledelse for å danne oss en bredere forståelse for dette ledelsesperspektivet.

3.2.5 FUL-ledelse

Instructional leadership er et ledelsesperspektiv som vokste frem i USA på 1970-tallet. Grunnlaget for fremveksten av dette perspektivet, var studier som fokuserte på skoleledere som hadde klart å snu negativ utvikling til positiv utvikling. Lederen ble hevdet å være en nøkkelperson i utviklingen. Et fellestrekk hos disse lederne var at de fokuserte på undervisning og læring, ved å være tett på praksis. Lederne hadde høye krav og forventninger til at lærerne skulle skape god læringskultur (Emstad & Postholm, 2010, s. 183). Perspektivet bygger på en rasjonell modell, der effektivitet og målorientering skulle føre til godt læringsutbytte (Colbjørnsen, 2013).

I følge Emstad og Postholm (2010) har Instructional leadership betydning for skoleutvikling i dag. De definerer Instructional leadership som ”ledelse av arbeidet med forbedring av undervisning og læring (FUL)” (s. 185). FUL-ledelse legger vekt på, og fremhever aktiv og synlig ledelse som påvirker implementeringen av skolearbeidet, hvor ledelsen må foregå i interaksjon med lærerne (Emstad & Postholm, 2010).

Hallinger og Murphy referert til i Emstad og Postholm (2010), lanserte en modell for dette perspektivet, med tre dimensjoner for FUL-ledelse. Den første dimensjonen peker på at *ledere må være målorienterte*. Det er viktig at ledere sørger for å definere mål og at de kommuniserer disse målene videre til alle ansatte. Videre må disse målene være rettet mot elevenes faglige utvikling. Den andre dimensjonene handler om *å lede undervisning og læreplanarbeid*. Dette går ut på å veilede og evaluere undervisning, koordinere læreplanarbeid, samt følge med på elevenes læring. Den siste dimensjonen er *å skape en skole med positivt læringsklima*. FUL-ledere blir sett på som ledere som er opptatt av å bygge skolekultur, dette for å skape et press som skal bidra til elevenes utvikling (s. 186-187).

I en metaanalyse kom det fram at FUL-ledelse har stor effekt på elevenes læring. Desto nærmere ledere kommer undervisning og læring, desto større sannsynlighet er det for at ledelsen kan påvirke elevenes læringsresultat. Lederen må fokusere på sine relasjoner og sitt pedagogiske arbeid. Lederen har også betydning i forhold til kvaliteten på lærernes

undervisning, derfor må den ha innsikt og involvere seg i skolens kjernevirksomhet (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008, s. 33). Kjernen i FUL-ledelse er planlegging, evaluering og koordinering (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). I følge Smestad (2012) er det den pedagogiske ledelsespraksisen som har vist seg å gi størst effekt på elevenes læringsresultater.

FUL-ledelse har fått en del kritikk, og Southworth referert til i Emstad og Postholm (2010) mener at FUL-ledelse bør ha et bredere perspektiv. Et bredere perspektiv der en ser på både direkte og indirekte effekter av denne ledelsesmodellen, og samtidig ikke glemmer rollene som lederne normalt har (s. 188-189). Leithwood referert i Emstad og Postholm (2010), mener at FUL-ledelse fokuserer for mye på det som skjer i klasserommet, og ikke tar for seg de mer grunnleggende problemene, det en kan kalle problemer av andre orden (s. 189).

3.2.5.1 Oppsummering – En distribuert FUL-ledelse?

Forskning viser at skoleledelsen er avgjørende for elevenes læring (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008), og igjen har skolen fått et fokus på ledelsens betydning i forhold til elevenes læring. Dette har ført til at instructional leadership igjen har fått økt oppmerksomhet under navnet FUL-ledelse av Emstad og Postholm (2010). Elmore (2000) knytter instructional leadership og distribuert ledelse sammen. Han mener at ledelsen bør være opptatt av skolens kjerneoppgaver som er undervisning og læring, og hevder at alle andre oppgaver er underordnet. I skolen er det profesjonelle lærere, og dermed bør ledelsen bruke lærernes ekspertise på de områdene det passer. Ledelse vil dreie seg om å veilede de ansatte, fordele ansvar og angi retning (s. 14).

I følge Emstad og Postholm (2010) kan en si at norske skoler er på vei mot en distribuert FUL-ledelse. Det som skiller dette perspektivet fra det tidligere perspektivet på instructional leadership, er at det ikke bare er rektor som leder arbeidet. Andre ansatte er også med på å lede skolen (s. 190-191). Dette forstår vi også som distribuert ledelse, da også lærerne tas med i beslutningsprosesser. I følge Helstad (2013) er det viktig at ledelsen involverer seg og både gir tilfredsstillende støtte og utfordringer til de ansatte. Ledelse bør være distribuert ved at flere tar ledelsesinitiativ, men rektor skal eie prosjektet. Mens rektor skal være ansvarlig for den pedagogiske ledelsen, tolker vi avdelingsleders rolle som en mellomleder hvor en av oppgavene er å formidle budskap til lærerne fra rektor. For å få en bredere forståelse for avdelingsleder som mellomleder, tar vi videre for oss teori som omhandler mellomleder.

3.2.6 Den suksessfulle mellomlederen

En avdelingsleder i skolen har en formell lederstilling som befinner seg mellom rektor som skolens toppleder, og lærerne på skolen. Samtidig befinner avdelingsleder seg to nivåer under skoleeier, og refereres ofte til som skolesjef. Dette gjør avdelingslederen til mellomleder, og Hope (2015) sin definisjon på mellomleder lyder som følger:

En mellomleder er enhver leder som befinner seg to nivåer under toppsjef og ett nivå over arbeidere ..., som binder sammen virksomhetens strategiske og operative nivå, og som har ansvar for minst en del av virksomhetens forretningsprosesser, men ikke forretningsprosessene som et hele. (s. 22)

At denne definisjonen passer til avdelingsleder i skolen så vel som mellomledere i andre typer organisasjoner, kan begrunnes med at en avdelingsleders hovedoppgave er å lede et team med lærere på en avdeling, som igjen går ut i klasserommene og underviser. I tillegg er det avdelingsleders oppgave å tilrettelegge for at lærerne skal kunne gjøre jobben sin på best mulig måte. Dette kan sies å være en del av skolens forretningsprosess som avdelingslederen har ansvar for. Videre er det avdelingslederens oppgave å være et bindeledd mellom rektor og lærerne, og i tillegg er det i stor grad avdelingslederens oppgave å videreformidle vedtak og annet som tas opp i ledelsesmøter. Dette kan sies å være oppgaver som binder sammen skolens strategiske og operative nivå.

Danmarks ErhvervsforskningsAkademi (DEA) (2008) har utarbeidet det vi velger å kalle en håndbok for mellomledere i ulike typer organisasjoner, så vel som i utdanningssektoren. Håndboken er basert på resultater fra omfattende forskning hvor målet har vært å skaffe innsikt i hvilke utfordringer som møter nåtidens mellomledere i praksis, samt hvordan suksessfulle ledere takler disse utfordringene. En av forskningsmetodene som benyttes er intervju. Totalt 30 informanter deltok og av disse var 10 mellomledere, deres toppsjefer og utvalgte medarbeidere. Kriteriet for valg av mellomledere som informanter var at både mellomlederens sjef og medarbeidere skulle anse mellomlederen som en suksessfull leder.

I håndboken presiseres det at det er viktig at mellomlederen som befinner seg i et krysspres mellom toppleder og medarbeider finner ut hvilken måte å lede på som fungerer best i hver

enkelt situasjon (DEA, 2008). DEA (2008) kommer også med noen anbefalinger for hvordan mellomledere best skal kunne løse daglige utfordringer, og disse gjelder i fire ledelsesdimensjoner: *ledelse opp*, *ledelse ned*, *ledelse ut* og *ledelse på tvers* (s. 7-8). Vi velger kun å ta for oss de to ledelsesdimensjonene *ledelse opp* – ledelse mellom toppleder og mellomleder – og *ledelse ned* – ledelse mellom mellomleder og medarbeidere – da det kun er disse vi anser som relevante for denne oppgaven. Innenfor disse to ledelsesdimensjonene har vi plukket ut de anbefalingene vi mener er relevante for oppgaven. Vi vil videre presentere disse.

3.2.6.1 Ledelse opp

1. Ikke vær så lojal at det går ut over virksomheten

Hope (2015) refererer til en studie utført av Boston Consulting Group i juni 2010. Denne studien understreker at ”siden mellomlederne er nærmere markedet enn toppledelsen, er de nærmere det å kunne oppdage nye muligheter og til å få innspill og forbedringer” (s. 26). En mellomleder må selvsagt handle innenfor rammen av organisasjonens visjon og verdier, men hun må også være i stand til å si ifra til sin toppledelsen om hun vet bedre. Det er tross alt hun som arbeider tett med medarbeiderne, og som gjerne dermed vet hva som fungerer for dem og hva de trenger (DEA, 2008, s. 7).

2. Involver dine medarbeidere i strategi og utvikling, men uten å miste bedriften av synet

Mellomlederen bør skape rom for at medarbeiderne skal få mulighet til å ta del i organisasjonens utvikling (DEA, 2008, s. 8). DEA (2008) presiserer at hvis man først bestemmer seg for å involvere medarbeiderne i beslutninger, må både de og deres ytringer tas alvorlig. Blir de ikke det, kan virkningen være demoraliserende, noe som videre kan ha negativ innvirkning på medarbeidernes motivasjon (s. 24).

3. Finn ditt ståsted som et bindeledd mellom topp og bunn

Det er viktig at mellomlederen er bevisst at stillingen hennes befinner seg mellom sin overordnede og sine medarbeidere (DEA, 2008, s. 8). DEA (2008) mener det er viktig at man som mellomleder etablerer vennskapelige og tillitsfulle relasjoner til medarbeiderne. Dette anses som viktig for å kunne se og imøtekomme den enkelte medarbeiders behov. De presiserer samtidig at man som mellomleder må holde en viss avstand mellom seg selv og medarbeiderne. Dette er nødvendig for å opprettholde ens ledelsesautoritet. Det er videre også

nødvendig med en viss avstand for å være i stand til å ta vanskelige beslutninger når det trengs (s. 40).

3.2.6.2 Ledelse ned

1. Motiver gjennom nærvær og anerkjennelse

For å motivere medarbeiderne til å prestere så godt som mulig, må man som mellomleder anerkjenne dem, vise empati og tilstedeværelse heller enn å kritisere og fokusere på feil (DEA, 2008, s. 8). En slik form for ledelse kalles *anerkjennende ledelse*, og dette er en ledelsesform hvor det benyttes konstruktive tilbakemeldinger for å utvikle og motivere medarbeiderne. For at det skal virke sin hensikt, er det viktig at mellomlederne er hele tiden bevisst gir lærerne konstruktive tilbakemeldinger når det passer, og ikke kun ved eksempelvis medarbeidersamtaler (DEA, 2008, s. 39). DEA (2008) avdekket gjennom intervju av mellomledere at flere opplevde at en del av det å være leder, også sammenfaller med det å fungere som rollemodell, veileder eller sparringspartner. Denne oppfatningen deles av mellomledernes medarbeidere. De mener det ikke er nok å bare være gode ledere, men at man også må være gode menneskekjennere som tydelig signaliserer at de alltid har tid til den enkelte medarbeider (s. 39).

2. Gi dine medarbeidere like muligheter ved å lede dem forskjellig

For å kunne skape de beste utviklingsmulighetene for den enkelte medarbeider må mellomleder være i stand til å forstå medarbeidernes virkelighet. Mellomlederen må derfor tilpasse sin ledelse til hver enkelt medarbeiders kunnskap, behov og ambisjoner (DEA, 2008, s. 8). For at mellomleder tilpasse sin ledelse til hver enkelt medarbeider, må hun først lære dem å kjenne. Dette gjør hun ved at hun ser den enkelte medarbeider som et helt menneske, og samtidig hele tiden bevisst arbeider for å skape en bedre relasjon med dem (DEA, 2008, s. 39).

3.2.6.3 Oppsummering - Hva gjør en mellomleder suksessfull?

Vi har nå presentert teori som omhandler mellomlederen, samt DEAs (2008) anbefalinger om hvordan bli en suksessfull mellomleder. Vi knytter DEAs (2008) anbefalinger til å gjelde avdelingsleder, både fordi de selv understreker at deres anbefalinger blant annet gjelder mellomledere i utdannelsessektoren og fordi vi som nevnt ovenfor anser Hopes (2015) definisjon på mellomledere å gjelde også for avdelingsledere. Etter DEAs (2008) anbefalinger forstår vi det slik at siden avdelingsledere arbeider tettere med lærerne enn det rektor gjør, og

i tillegg at hun også har minst 30% undervisningsstilling, gjør at hun i større grad enn rektor forstår hva som fungerer for lærerne og hva de trenger. Av denne årsaken er det viktig at avdelingsleder involverer lærerne i skolens utvikling. Dette anser vi også som viktig fordi det til daglig er lærerne som befinner seg i klasserommene, tett på elevene, og som derfor ofte best vet hvilke behov som finnes i de ulike klasserommene. I tillegg forstår vi det som viktig at avdelingsleder er bevisst sin stilling som mellomleder; mellom rektor og lærere. Hun bør arbeide for å skape gode relasjoner til lærerne, da dette vil kunne føre til at hun i større grad møter lærernes behov, men hun må likevel passe på å ta en viss avstand fra lærerne for å opprettholde sin ledelsesautoritet. Videre peker DEA (2008) på viktigheten av at mellomlederen tilpasser ledelsen sin til hver enkelt medarbeiders kunnskap, behov og ambisjoner. Dette for at den enkelte medarbeider skal få de beste utviklingsmulighetene. Dette forstår vi som viktig også for en avdelingsleder å gjøre, da ingen lærere er like, og det som fungerer for én lærer fungerer gjerne ikke for en annen. Det vil også, slik vi forstår det etter DEAs (2008) anbefalinger, være viktig at avdelingslederen driver en anerkjennende ledelse overfor lærerne ved at hun viser dem empati og viser at hun er tilstede, da dette vil motivere lærerne til å utføre arbeidet etter beste evne. Her antar vi at det også er viktig at avdelingsleder viser lærerne forståelse for deres arbeid og for hvordan de har det, da vi også tror dette vil kunne motivere lærerne til å prestere så godt de kan. Som nevnt ovenfor har avdelingsleder minst 30% undervisningsstilling i tillegg til ledelsesstillingen, og avdelingsleder har ofte tidligere jobbet som lærer før hun ble ansatt i en avdelingslederstilling. Dette antar vi vil gjøre at lærerne i større grad vil føle at avdelingsleder forstår dem og deres hverdag.

DEA (2008) peker på at evnen til å bygge tillit, skape personlige relasjoner, og å inngå i likeverdig dialog med medarbeiderne, er avgjørende kompetanseaspekter for mellomlederens suksess (s. 54). At mellomlederen er suksessfull, tolker vi som at hun leder og utfører tilegnede oppgaver på en tilfredsstillende måte for de ansvarsområdene hun er tildelt. Vi forstår det derfor slik at en suksessfull avdelingsleder blant annet evner å bidra til felles forståelse med lærerne om skolens utvikling. Bang (2011) peker på at lederen spiller en viktig rolle når det gjelder kulturens innhold, nettopp fordi de har størst makt til å påvirke innholdet grunnet deres makt til å påvirke holdninger, rutiner og strukturer i organisasjonen. Vi antar derfor at en suksessfull avdelingsleder også tilrettelegger for en kultur hvor det i stor grad fokuseres på dialog. Vi vil derfor se videre på organisasjonskultur i neste del av dette kapitlet.

3.2.7 Organisasjonskultur

I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) har struktur og kultur like mye å si for hvordan organisasjoner fungerer. Samtidig kan både kultur og struktur gjensidig påvirke hverandres effekt på de ansattes atferd. Videre fremhever de at det i senere tid har vist seg vanskelig å skille mellom struktur og kultur. Enkelte vil hevde at kulturen kun er et produkt av den formelle strukturen, mens andre oppfatter struktur som uttrykk for en dypere, underliggende kultur (s. 145). På grunn av at vi tidligere i dette kapitlet har tatt for oss ulike ledelsesperspektiv som vi antar påvirker strukturen, ønsker vi nå å ta for oss kultur. Dette fordi vi ønsker å forstå hvilke muligheter og begrensninger kulturen gir i forbindelse med dialog og felles forståelse. I neste avsnitt vil vi definere organisasjonskultur, før vi videre tar for oss Hargreaves (1996) fire former for lærerkulturer.

Organisasjonskultur er et begrep med flere definisjoner. Vi har valgt å ta for oss én omfattende og én enkel definisjon for å prøve å forstå betydningen av begrepet. Den omfattende definisjonen er: ”Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene” (Bang, 2011, s. 23). I denne definisjonen ligger det at det er noe som trolig går dypt inn i hjertet til organisasjonen. Dette forteller noe om de verdiene, virkelighetsoppfatningene og normene som eksisterer i organisasjonen. En enklere definisjon på skolekultur er ”måten vi gjør ting på her hos oss” (Bolman og Deal, 2014, s. 298). I denne definisjonen ligger det at kulturen sier noe om hvordan det er å være i organisasjonen.

I følge Wadel (2008) kan kultur beskrives som det som ligger bak handlingene våre. Grunnet ulike kulturer kan det som oppleves som naturlig i en kultur, oppfattes helt utenkelig i en annen kultur (s. 23). Bang (2011) påpeker at lederen vil ha særlig betydning når det gjelder kulturens innhold, nettopp fordi de har størst makt til å påvirke innholdet ved at de i større grad har makt til å påvirke holdninger, rutiner og strukturer i organisasjonen (s. 80). I følge Jacobsen og Thorsvik (2007), er strukturen i organisasjonen med på å bestemme hvilke sosiale mønstre for kommunikasjon som dannes mellom deltakerne i organisasjonen. Innenfor samme kultur kan man finne store kulturforskjeller mellom ulike avdelinger og ulike hierarkiske nivå (s. 139).

3.2.7.1 Skolekultur

Skolekulturene kan være svært ulike og de handler om ”hva man snakker om, i hvilken grad man samhandler og samarbeider, og om sosiale spilleregler for hva som er akseptert og ikke akseptert å gjøre på arbeidsplassen” (Roaldset, 2013, s. 50). Hargreaves (1996) mener at en kan forstå skolens mange begrensinger og muligheter ved å se på de mellommenneskelige relasjonene (s. 204). Hargreaves (1996) presenterer fire ulike lærerkulturer som gir forskjellige muligheter og ulemper når det gjelder rom for dialog mellom ansatte i skolen; *individualisme*, *samarbeid*, *påtvunget kollegialitet* og *balkanisering*. Vi vil videre ta for oss disse for å oppnå bredere forståelse for hvordan skolekulturen kan påvirke dialogen.

3.2.7.1.1 Individualisme

Individualisme er et komplekst kulturelt og sosialt fenomen med mange betydninger. Skolens tradisjonelle organisering der læreren har sitt faste klasserom med sin egen klasse, har ført til at lærerne ofte arbeider isolerte og alene (Hargreaves, 1996). Flinders referert til i Hargreaves (1996), skiller mellom tre typer lærerindividualisme; tvungen, selvvalgt og strategisk. Tvungen individualisme oppstår når det er administrative eller strukturelle begrensninger som fører til at læreren arbeider alene. Selvvalgt individualisme oppstår som en reaksjon på den hektiske arbeidssituasjonen. Lærerne bruker gjerne fritimen sin på å gjennomføre noen av de mange arbeidsoppgavene man er tilegnet. Selvvalgt individualisme handler om et valg en lærer tar om å arbeide alene. Det handler om at en har personlige og pedagogiske grunner som gjør at en ønsker å arbeide alene (s. 180-181).

Jacobsen og Thorsviks (2007) fragmenteringsperspektiv kan knyttes til individualisme. De peker på at en konsekvens av individualisme kan være tilfeldige og uavklarte beslutninger når fokuset er på den enkelte (s. 131). Samtidig påpeker Hargreaves (1996) at individualisme ikke bare er en last. Han oppfordrer til å se på individualismens mulige styrker, og de kreative mulighetene den gir (s. 192).

3.2.7.1.2 Samarbeid

En samarbeidende skolekultur vil i korte trekk handle om det spontane, frivillige og utviklingsorienterte samarbeidet. Ønsket om samarbeid kommer fra lærerne selv, og er sjelden en timeplanlagt aktivitet. Utfallet av et slik samarbeid vil ofte være usikkert og uforutsigbart

(Hargreaves, 1996, s. 201-202). I en lærende organisasjon er det ønskelig at skolen skal være i konstant utvikling. En fare med den samarbeidende kulturen er at lærerne konsentrerer seg om trygge aktiviteter uten refleksjon over verdier, konsekvensene av grunnantakelser og målsettinger. På den måten kan samarbeidskulturer føre til at en faller for det bedagelige og behagelige. Det er en fare for at det reduseres til ren samstemmighet (Hargreaves, 1996, s. 204).

3.2.7.1.3 Påtvunget kollegialitet

Ofte foretrekker ledere kollegialitet de føler de kan kontrollere. Dermed har en gjerne en mer regulert form for samarbeid. En konsekvens av dette kan være at det oppstår en kultur preget av påtvunget kollegialitet. I en slik skolekultur er samarbeidsrelasjonene forutsigbare og bundet til fast tid og sted. Ofte er det et administrativt pålegg om samarbeid og møter. Dermed vil det ikke være et spontant og frivillig samarbeid (Hargreaves, 1996, s. 204-205). Hargreaves (1996) mener at denne skolekulturen medfører at lærerne umyndiggjøres, og en konsekvens av dette kan være at skoleledelsen overkjører lærerens faglige skjønn og profesjonalitet (s. 218).

3.2.7.1.4 Balkanisering

I følge Hargreaves (1996) er balkanisering i skolen en skolekultur der lærerne fordeler seg i mindre grupper. Samarbeid i mindre grupper kan være positivt, men det er noen faktorer som må unngås for at skolekulturen ikke skal splitte kollegiet (s. 224-225). I følge Hargreaves (1996) vil det i en balkanisert undergruppe være lav gjennomtrengelighet. Med det menes at undergruppene er skarpt atskilt fra hverandre. Det vil også være høy stabilitet, det vil si at det er få som beveger seg fra en gruppe til en annen. Lærerne identifiserer seg gjerne med gruppen eller teamet sitt istedenfor hele kollegiet ved skolen. En annen fare ved de balkaniserte undergruppene er at de er politisk anstrøk, det vil si at gruppen blir et samlingssted for egeninteresser (s. 224-225)

Undergrupper får gjerne sin egen felles forståelse og meningsutveksling. Det oppstår gjerne ulike subkulturer fordi deltakerne tolker syn og visjoner ulikt (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 129). Det vil ikke være mulig å unngå subkulturer da ulike grupper eller team er opptatt av ulike arbeidsoppgaver og delmål. Samtidig bidrar ulike subkulturer til å få frem ulike

meninger, og på den måten kan de bidra til refleksjon og utvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 129).

3.2.7.1.5 Oppsummering - Ulike kulturer i skolen

I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) har struktur og kultur like mye å si for hvordan organisasjoner fungerer. Samtidig kan både kultur og struktur gjensidig påvirke hverandres effekt på de ansattes atferd (s. 145). Trolig gjelder dette for avdelingsleders mulighet til å bruke dialog også. Dette kan forklares med at strukturen kan legge til rette for dialog på forskjellig vis. Antakeligvis kan det samme også forventes når det gjelder kulturen. For at avdelingsleder skal kunne bruke dialog for å skape felles forståelse med lærerne, bør det være en skolekultur som gir rom for dette. Samtidig vil strukturen i organisasjonen bidra til å påvirke hvorvidt avdelingsleder bør prioritere bruk av dialog.

I en kultur preget av individualisme vil gjerne organisasjonen være preget av lite dialog mellom avdelingsleder og lærerne. Dette fordi lærernes og ledernes oppgaver er adskilte. Lederne vil hovedsakelig ta seg av de administrative oppgavene, mens lærerne fokuserer på det som skjer i klasserommet. Våre egne erfaringer tilsier at vi nå beveger oss vekk fra en slik kultur i skolen. Samtidig føler vi at det fremdeles er et stykke igjen, da det oppleves som et skille mellom ”oss lærerne” og ”de i administrasjonen”. Samtidig vil dagens struktur i skolen tilrettelegge for at avdelingsleder skal være i team også med lærerne.

Vi kjenner oss igjen i teorien om påtvunget kollegialitet hvor skoleledelsen ofte bestemmer hvordan samarbeid skal fungere. En mulig forklaring på dette kan være at ledelsen har et sterkt ønske om å skape en kultur preget av samarbeid. En annen forklaring kan være at ledelsen føler behov for kontroll. En negativ konsekvens av at ledelsen bestemmer samarbeidsformene er at motivasjonen kan være lavere hos lærerne enn når samarbeidet er mer spontant og frivillig. Er samarbeidsformen preget av mer frivillighet og spontanitet vil det trolig bidra til sterkere fellesskapsfølelse. Samtidig kan det være fare for at lærerne ikke prioriterer å bruke dialogen i like stor grad i det spontane samarbeidet. Dette antar vi på bakgrunn av at Hargreaves (1996) påpeker at det er en fare for at en faller for ren samstemmighet i det spontane samarbeidet.

Faste tider for når lærerne og avdelingsleder møtes, gir avdelingsleder mulighet til å bruke dialog. Samtidig kan det gjerne oppleves som påtvunget for lærerne. Vi stiller oss spørrende til hvordan dette påvirker dialogen. I skolen er det som tidligere nevnt ofte organiserte team. Det er en fare for at team nærmest er isolerte grupper og at lærerne knytter sin identitet til gruppen sin i stedet for kollegiet. Dette vil gjerne gå utover den kollektive innsatsen i skolen. Samtidig kan det være spennende for dialogen. Vi tenker det kan være spennende fordi ulike team kan representere ulike meninger, og ifølge Jacobsen og Thorsvik (2007) kan dette være positivt for utvikling. Vi antar at om teamene er villige til å gå i dialog, kan de både lære av hverandre, og sammen gjøre hverandre bedre. I neste del av teorikapittelet vil vi ta for oss teori som omhandler læringskultur.

3.3 Læring i organisasjoner

I St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, har Utdannings- og forskningsdepartementet gitt tydelig uttrykk for at det er ønskelig med et systemskifte i skolen. Som et resultat fikk vi kunnskapsløftet i 2006, hvor kompetansemålene er viktige i forbindelse med vurdering av elevenes læringsresultater. I tillegg kom et nasjonalt kvalitetssystem med blant annet nasjonale prøver, som er av stor betydning for utviklingsarbeidet i skolen. Videre fremhever stortingsmeldingen at det er behov for å utvikle skoler som lærende organisasjoner. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* fremheves det at: ”Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner” (s. 13). På bakgrunn av dette har vi formulert følgende forskningsspørsmål: Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som lærende organisasjon? Begrepet *lærende organisasjon* er veldig likt begrepet *organisasjonslæring*, og i faglitteraturen blir de to begrepene i blant brukt om hverandre. For å forstå forskjellen på en lærende organisasjon og organisasjonslæring, starter vi denne delen av teorikapittelet med å definere de to nevnte begrepene.

Da det er Senge (1990) med boken *The Fifth Discipline* som har gitt begrepet lærende organisasjoner stor gjennomslagskraft, vil vi videre se på Senges (1990) teori om de fem disiplinene. Dette vil gi oss en bredere forståelse for hva en lærende organisasjon er.

Argyris og Schön (1974) har også bidratt med teori som tilsier at organisasjoner er læringssystemer, at de er viktig for kunnskapsgeneralisering, og at de gir gode muligheter for å tilpasse seg endringer. Men for at en organisasjon skal kunne utvikle seg, er det viktig å ha

kunnskap om *handlingsteorier*. I følge Senge (1990) er handlingsteoriene avgjørende for å utvikle mentale modeller. Mentale modeller er igjen viktige i forbindelse med å utvikle lærende organisasjoner, og vi ønsker derfor å ta for oss Argyris (1990; 2010) sin teori om handlingsteorier. I denne sammenhengen vil vi også ta for oss det Argyris (1990; 2010) kaller *organisasjonsmessige forsvarsrutiner*.

Argyris (1990; 1999) skiller videre mellom begrepene *enkelkrets-* og *dobbelkretslæring*, og fremhever at organisasjoner må ha dobbelkretslæring for å være en lærende organisasjon. Enkelkrets- og dobbelkretslæring er to ulike nivåer å lære på. Enkelkretslæring praktiseres ofte i organisasjoner når fokuset er måloppnåelse. Vi mener å se en sammenheng mellom Argyris' (1990) dobbelkretslæring og Senges (1990) femte disiplin, *systemtenkning*. På bakgrunn av dette ønsker vi også å ta for oss begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring, før vi til slutt i denne delen oppsummerer teorien slik vi tolker den. Vi vil da forsøke å sette den inn i en avdelingsleder-lærer sammenheng, og vi vil også nevne teori vi har presentert tidligere i teorikapittelet.

3.3.1 Lærende organisasjon og organisasjonslæring

For å forstå hva organisasjonslæring er, har vi valgt å bruke Lillejord (2003) sin definisjon på organisasjonslæring:

Organisasjonslæring dreier seg om på hvilke måter individer som arbeider i team eller grupper, kan lære av hverandres erfaring. Det er en sosial prosess som går ut på at kunnskap som skapes i organisasjonen, blir gjort tilgjengelig for organisasjonens medlemmer. Etter å ha fått del i den kunnskapen som skapes og tillagt den mening, er det mulig for organisasjonens medlemmer å handle annerledes og samordnet. (s. 15)

For at en organisasjon skal være en lærende organisasjon, må den ha høy evne til å lære (Irgens, 2014). I en lærende organisasjon påpeker Senge (1999) at det er viktig at en forstår den egentlige betydningen av å lære. Han presenterer begrepet "metanoia" for å forklare forskjellen mellom det vi vanligvis forstår som læring og den mentale endringen som må skje i en lærende organisasjon (s. 19). "Metanoia" betyr "mental forandring eller endret tankesett" (Senge, 1999, s. 19). Læring er dermed ikke samsvarende med å innhente informasjon.

Virkelig læring setter i gang endret atferd hos en person, og etterhvert i organisasjonen. Betydningen av en lærende organisasjon er en organisasjon som ”kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid” (Senge, 1999, s. 19).

Vi har valgt å ta for oss Senge (1990) sin definisjon på lærende organisasjon:

... organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together. (s. 3)

Definisjonen sier ikke alt om lærende organisasjoner, men den gir et godt utgangspunkt for videre refleksjon.

3.3.2 De fem disipliner

I følge Senge (1990) er forutsetningen for å kunne utvikle en suksessfull lærende organisasjon, at alle medlemmene lærer seg fem konkrete kjernedisipliner. De fem kjernedisiplinene er *personlig mestring*, *mentale modeller*, *å skape felles visjoner*, *gruppelæring* og *systemtenkning*. Alle de fem disiplinene handler om læring og er nødvendige for at organisasjonen skal være en lærende organisasjon (Senge 1990). I følge Senge referert i Wadel (2008), kunne de fem disiplinene like gjerne blitt kalt ledelsesdisipliner. Dette fordi disiplinene sier noe om hva som er viktig å prioritere for en leder for å utvikle ”evnen til å lede” (s. 107). Senge (1999) trekker frem at det er et paradoks ved ledelse i lærende organisasjoner. ”Et av paradoksene ved ledelse i lærende organisasjoner er at den både er kollektiv og svært individuell. Selv om lederansvar er spredd blant menn og kvinner gjennom hele organisasjonen, kommer ansvar bare som et resultat av individuelle valg” (Senge, 1999, s. 358). I de følgende avsnittene presenterer vi de fem disiplinene til Senge.

3.3.2.1 Personlig mestring

Personlig mestring er noe mer enn å mestre de konkrete arbeidsoppgavene en har i forbindelse med arbeidet sitt. Det handler om å se den nåværende virkeligheten på en objektiv måte, og ved hjelp av det kunne koble personlig visjon opp mot den felles visjonen på arbeidsplassen (Senge 1990, s 145-156). Senge (1990) hevder at den personlige mestringen handler om at

personer bør være i en kontinuerlig læringsprosess. Dette er viktig nettopp fordi organisasjoner lærer gjennom individer som lærer (s. 239). Personlig mestring vil si at en kontinuerlig jobber for å avklare og utdype ens eget personlige syn, for å fokusere ens energier og ens tålmodighet, og for å se virkeligheten objektivt (Senge, 1990, s. 7). I følge Senge (1999) er den beste ledelsesstrategien å:

Gå foran med et godt eksempel. Gå inn i din egen personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor. (s. 177)

3.3.2.2 Mentale modeller

Mentale modeller er inngrodde antagelser, tankebilder og generaliseringer. Ofte er vi ikke klare over våre mentale modeller, og heller ikke klare over hvordan de påvirker atferden vår (Senge, 1990, s. 9). Å utvikle disiplinen mentale modeller er viktig for å være en fullverdig lærende organisasjon. Å arbeide med mentale modeller i en organisasjon innebærer at man lærer nye ferdigheter og samtidig tar i bruk institusjonelle nytenkninger. Dette vil føre til at de nye ferdighetene blir en del av ens alminnelige praksis (Senge, 1999, s. 191).

The discipline of mental models starts with turning the mirror inward; learning to unearth our internal pictures of the world, to bring them to the surface and hold them rigorously to scrutiny. It also includes the ability to carry on 'learningful' conversations that balance inquiry and advocacy, where people expose their own thinking effectively and make that thinking open to the influence of others. (Senge, 1990, s. 9)

En kan bli klar over ens egne mentale modeller gjennom lærende samtaler. I lærende samtaler er en åpen med hva en selv tenker, og en må være undersøkende samtidig som man lytter til hva den andre sier. På den måten er en villig til å la seg bli påvirket av den andre (Senge, 1990). Senge (1990) viser til at det ikke er en enkel sak å prate om sine mentale modeller på en konstruktiv måte. Han viser til Argyris' (1990) teorier om *handlingsvitenskap* for å forklare hva som må gjøres for å utvikle disiplinen mentale modeller. Senge (1999) refererer til Argyris og hans kolleger som sier at vi "fanger ... oss selv i et selvforsvar som hindrer

gransking av våre mentale modeller. Følgelig utvikler vi en innlært inkompetanse” (s. 186). Det vil dermed være utfordringer når man skal endre eller utvikle egne mentale modeller.

3.3.2.3 Felles visjon

Felles visjoner må være ekte, for først da lærer og utvikler individer seg. Ikke fordi de må, men fordi de vil. Senge (1990) peker på at det er en tendens til at ledere har personlige visjoner som de ikke klarer å overføre til de andre i organisasjonen. Han presiserer at: ”What has been lacking is a discipline for translating vision into shared vision – not a ”cookbook” but a set of principles and guiding practices (s. 9). Videre mener Senge (1990) at:

The practice of shared vision involves the skills of unearthing shared ‘pictures of the future’ that foster genuine commitment and enrolment rather than compliance. In mastering this discipline, leaders learn the counter-productiveness of trying to dictate a vision, no matter how heartfelt. (s. 9)

Det er viktig at en formell leder ikke holder på sin personlige visjon framfor å skape en felles visjon sammen med sine medarbeidere. Det essensielle med en slik visjon er at den samler gruppen mot noe som er viktig. Det må være en ekte visjon og den må skapes nedenfra og opp (Senge, 1999, s. 214).

3.3.2.4 Gruppelæring

Gruppelæring betyr for Senge (1990) at medlemmene i en organisasjon sammen kan overstige det den enkelte har av kunnskap og intelligens (s. 10). Han sier at ”The discipline of team learning starts with ‘dialogue’, the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine ”thinking together” (Senge, 1990, s. 10). Dette forstår vi som organisasjonslæring. For at medlemmene skal mestre gruppelæring, er det avgjørende at de bruker dialog. I følge Senge (1999) har denne formen for dialog, der en setter egne overbevisninger til sides for å engasjere seg i ”å tenke i fellesskap”, nesten gått tapt i det moderne samfunn. Nå er dialogen i ferd med å bli oppdaget på nytt og satt inn i en nåtidssammenheng (s. 16). ”Å forstå hva en dialog innebærer, betyr også å lære å kjenne igjen hva som undergraver læring i gruppens samhandling. Folks behov for selvforsvar virker sterkt inn på hvordan en gruppe fungerer. Hvis man ikke er seg selv bevisst, vil det undergrave læringen. Hvis man derimot tar dette opp på en kreativ måte, kan det fremme læringen”

(Senge, 1999, s. 16). Etter vår forståelse samsvarer dette med det Dysthe (1997) kaller dialogiske læringsprosess.

Senge (1999) skiller mellom dialog og diskusjon, og han mener at en gruppe må evne å håndtere begge. Diskusjon "... antyder at siktemålet snarere er å kaste ideer frem og tilbake i en konkurranse, der en vinner til slutt går av med seieren" (s. 16). I følge Senge (1999) er dialog og diskusjon hverandres nødvendige motpart. I en diskusjon vil en både presentere og forsvare egne synspunkter, noe som kan gi en nyttig diagnose over situasjonen. I dialogen presenteres de ulike synene med den hensikt å oppdage et nytt syn. Beslutninger fattes i diskusjonene, mens man i dialoger utforsker vanskelige temaer (s. 250). Når en gruppe må fatte en beslutning, er diskusjonen påkrevd. Hensikten med dialogen er derimot å oppnå bedre 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" (Senge, 1999, s. 250). Målene med diskusjon og dialog er dermed forskjellig, og ifølge Senge (1999) er det viktig at en gruppe vet forskjellen mellom dem for å oppleve produktive diskusjoner og dialoger (s. 251).

For at en gruppe skal kunne bruke dialog må gruppen lære seg hvordan gruppen kan trene dialog. Dette må til for at gruppen skal kunne oppnå gruppeintelligens som overstiger de enkelte individers intelligens. For å øve på dialog må en ha dialogsammenkomster hvor en kan øve på dialog og utvikle de ferdighetene dialog krever (Senge, 1990, s. 262). Som tidligere nevnt under teamledelse, hevder også Spurkeland (2005) at et team må trene på dialog. Han mener imidlertid at en også trenger en trener som kan ta ansvaret for å trene gruppen. Senge (1999) påpeker ikke at det må være en trener, men hevder i stedet at gruppen må trene seg selv på dialog.

3.3.2.5 Systemtenkning

Systemtenkning er den kjernedisiplinen som binder alle disiplinene sammen til et hele. De første fire disiplinene må gjennomføres parallelt for at det skal være en lærende organisasjon (Senge, 1999, s. 17). Senge (1999) er opptatt av at organisasjoner har en tendens til å velge den første og beste løsningen om et problem oppstår. Dette er derimot ikke alltid den beste langsiktige løsningen (s. 23).

The systems viewpoint is generally oriented toward the long-term view. That's why delays and feedback loops are so important. In the short term, you can often ignore them; they're inconsequential. They only come back to haunt you in the long term. (Senge, 1990, s. 92)

Om en ikke forstår hvordan alle delene hører sammen i et hele, er det en fare for at en kommer inn i en dårlig syklus. En syklus der en legger skylden på andre og forsvarer seg selv, i stedet for å finne den faktiske årsaken til problemet i organisasjonen (Senge, 1999, s. 231).

Lærende organisasjoner investerer i å forbedre kvaliteten på tenkningen, evne til gruppelæring og refleksjon, samt evne til å utvikle visjoner og felles forståelse av komplekse spørsmål om forretningen. Tradisjonelle organisasjoner krever derimot ledelsessystemer som kontrollerer folks adferd. Lærende organisasjoner vil være mer lokalt og bedre kontrollert enn hierarkiske organisasjoner (Senge, 1999, s 291).

3.3.3 Handlingsteorier

I følge Argyris (1990) er vi mennesker tidlig blitt opplært til å handle slik at vi ikke mister kontrollen, særlig når vi står overfor det vi anser som ubehagelige eller truende situasjoner. Basert på slik vi har lært å handle, utformes våre *handlingsteorier*. Disse handlingsteoriene omfatter regler som brukes til å forklare egne handlinger, samt til å planlegge og utføre fremtidige handlinger. Ut i fra handlingsteoriene utfører vi spesifikke handlinger for å få det vi ønsker (s. 25). Eksempler på det vi ønsker kan være å løse konflikter, samt å tjene til livets opphold. Når det gjelder de konkrete handlingene vi mennesker må utføre for å få det vi ønsker, har Argyris (2010) og hans kolleger kommet frem til at handlingene vi mennesker *sier* at vi vil utføre (*uttrykt teori*) ikke alltid samsvarer med de handlingene vi *faktisk* utfører (*bruksteori*).

Våre uttrykte teorier er de forklaringsmodellene og antagelsene vi har angående vår egen atferd. Det som derimot styrer atferden vår, er bruksteorier. Dermed kan vår faktiske atferd og forståelse av den kunne avvike fra hverandre (Argyris & Schön, 1974). Det finnes to ulike modeller for bruksteorier; Modell 1 og Modell 2. I den neste delen av oppgaven vil vi ta for ta oss disse to modellene for bruksteori.

3.3.3.1 Modell 1

Modell 1 er en bruksteori som gjerne ikke passer til den utrykte teorien, og det vil i Modell 1 være fire verdier som styrer menneskenes handling:

- 1) Å ha ensidig kontroll
- 2) Å vinne, aldri tape
- 3) Å undertrykke negative følelser
- 4) Å oppføre deg rasjonelt (Argyris, 2010, s. 67)

Modellen forsøker å beskytte og forsvare 'jeg-et' mot "grundlæggende og abrupt forandring" (Argyris, 2010, s. 67). Dette er en teori vi bruker når vi står ovenfor situasjoner vi anser som truende eller ubehagelige. Modell 1-bruksteori ønsker å kontrollere omgivelsene, beskytte andre fra å oppleve negative følelser ved å holde tilbake informasjon samt beskytte egne interesser (Spurkeland, 2013, s. 42). Ved at den brukes over lengre tid, vil det hos de som bruker den utvikles et defensivt tankemønster. Et slikt tankemønster hjelper oss til ikke å miste kontrollen over egne handlinger (Argyris, 2010, s. 67). Selve modellen instruerer oss i å utføre handlinger som hovedsakelig selger og overtaler, og som enten redder vårt eget eller andres ansikt om nødvendig (Argyris, 1990, s. 26). Å redde noens ansikt gjøres eksempelvis ved å gi oppmerksomhet til og anerkjenne andre. Schein (1993) viser til et eksempel hvor en person forsøker å oppnå kontakt med en annen person ved å si "Unnskyld meg...". Når personen som tiltales svarer "Kan du ikke se at jeg er opptatt?", vil ikke den første personen føle seg anerkjent, men derimot gjerne føle seg krenket eller uverdigg. Om ikke situasjonen repareres på et vis, vil begge personene tape ansikt, og den første personen vil kunne få status som en person som ikke er verdigg å stille spørsmål, mens den andre personen viser seg som en frekk person (s. 28).

Lignende situasjoner som denne forsøker vi ofte å unngå, nettopp fordi vi tidlig i livet lærer at vi skal gi oppmerksomhet til, og anerkjenne andre. Dette gjør vi blant annet ved å le av vitser vi egentlig ikke synes er morsomme og ved at vi forteller små, hvite løgner for å unngå å såre følelser. Det skapes en kultur for gjensidig "ansiktsredning" hvor vi sier det vi mener er mest passende og minst sårende i enhver situasjon (Schein, 1993, s. 28). Videre dekker vi til de hvite løgnene vi forteller, og også det faktum at vi i det hele tatt driver med ansiktsredning (Argyris, 1990, s. 26).

Argyris (1990) beskriver Modell 1 som en modell de fleste handler etter, og dermed er det en bruksteori (s. 26). En studie gjennomført av Sortland og Einarsen (2000) viser at det i den norske populasjonen gjenspeiles et mønster som samsvarer med Modell 1-bruksteori (s. 161). I følge Spurkeland, (2013) vil Modell 1 være en læringshemmende handlingsteori (s. 42). En forklaring på dette kan være at i organisasjoner hvor de ansatte bruker Modell 1, vil det Argyris (1990) kaller organisasjonsmessige forsvarsrutiner stadig benyttes. Dette er rutiner som dannes fordi Modell 1 er en forsvarsskapende handlingsteori (Argyris, 1990, s. 35). Vi vil i neste avsnitt presentere Modell 2-bruksteori, før vi går nærmere inn på organisasjonsmessige forsvarsrutiner.

3.3.3.2 Modell 2

Modell 2 er en bruksteori som i utgangspunktet er uttrykte teorier; man handler slik man sier at man skal handle. Dette fordi de styrende verdiene i denne modellen er verdier mange mennesker hevder å ha:

- 1) Å søke gyldig (testbar) informasjon
- 2) Å ta kunnskapsbaserte valg
- 3) Å overvåke nøye for å oppdage og rette feil (Argyris, 2010, s. 68).

”Modell II-handlinger er basert på tillit, sterkt informasjonsgrunnlag, ikke ytre press og frie beslutningsprosesser” (Spurkeland, 2013, s. 42). Spurkeland (2013) presiserer også at de som handler etter Modell 2-bruksteori er åpne og oppfattes som lite defensive. Modell 2 er å foretrekke av de to handlingsteoriene, men det er av flere årsaker en utfordring å få mennesker til å handle etter denne modellen fremfor Modell 1 (s. 42). For det første mener Argyris (2010) at mange mennesker ikke rutinemessig er i stand til å handle etter Modell 2, og ofte er de ikke klar over denne begrensningen. Man må derfor for det første erkjenne at man handler etter Modell 1, til tross for at man gjerne hevder å handle etter Modell 2. For det andre må man lære et nytt sett med ferdigheter og styrende verdier enn de man rutinemessig er vant til å handle etter i Modell 1, nemlig de som finnes i Modell 2 (s. 68). I følge Argyris (2010, s. 68) vil man etterhvert som man blir dyktigere til å bruke Modell 2, også bli dyktigere til å benytte produktiv tenkning. For å utvikle et slikt produktivt tankemønster, må man være flink til å frembringe de styrende verdiene i Modell 2, da disse kan føre til åpenhet og tillit (Argyris, 2010, s. 68). Produktiv tenkning kan videre føre til utvikling da vi ”lærer

hva som er den beste løsning ut fra all den tilgjengelige informasjon vi sammen besitter” (Sortland & Einarsen, 2000, s. 163).

Bruk av Modell II fører til en reduksjon i misforståelser, feil, selvoppfyllende profetier og selvlukkende prosesser. Folk kan være åpne ovenfor hverandre på en mer konstruktiv måte og vil føle mindre behov for å omgå og dekke til omgåelsen. (Argyris, 1990, s. 107)

Med andre ord kan man ved å bruke Modell 2-bruksteori, også føle mindre behov for å benytte seg av det Argyris (1990) kaller organisasjonsmessige forsvarsrutiner. Dette begrepet vil vi redegjøre for i de neste avsnittene.

3.3.3.3 Organisasjonsmessige forsvarsrutiner

Når vi står overfor ubehagelige eller truende situasjoner, forsøker vi å handle på best mulig måte for å omgå disse. Deretter søker vi å tildekke denne omgåelsen. Å handle slik er vanlig for de fleste individer, noe som gjør at slik omgåelse og tildekking blir en del av hverdagen. Slik skapes det en kultur hvor disse handlingene blir organisasjonsmessige normer, og de blir dermed sett på som rasjonelle, fornuftige og realistiske (Argyris, 1990, s. 36).

Et eksempel på dette kan forekomme når en leder skal formidle til sin ansatte at dens prestasjoner er utilstrekkelige. Ledere velger gjerne å bruke det Argyris (2010) kaller en ”liste-det-inn” metode, med den hensikt å unngå at den andre skal opptre defensivt. I stedet for direkte å gi uttrykk for det en mener om prestasjonen til den ansatte, prøver lederen å dreie situasjonen slik at den ansatte selv kommer frem til samme konklusjon. Denne metoden tillater lederen å bruke omsorg og hensyn, samtidig som det skapes en situasjon der en skjuler ens virkelige synspunkter, samtidig som man oppfører seg som om man ikke gjør det. Dette fører til ineffektiv læring og at ansvaret blir fratatt den ansatte (Argyris, 2010, s. 51).

Et annet eksempel er å skjule sine sanne følelser når en er frustrert eller sint på de ansatte. Dette velger en leder gjerne å gjøre fordi hun mener at om de ansatte får vite om disse følelsene, kan det gjøre vondt verre. En unngår gjerne åpent å uttrykke de negative følelsene, og konsekvensen av dette kan da bli at en undertrykker følelsene sine overfor de ansatte og skjuler at det er nettopp dette en gjør. Dette skjer gjerne på flere nivå i organisasjonen. Da forhåndsdømmer man de ansatte og innbyr ikke til læring (Argyris, 2010, s. 58).

Når ledelsen tar et valg om ikke å gi uttrykk for det de faktisk mener, eller tildekke følelser om situasjonen eller de ansatte, tilbakeholder de informasjon. I følge Argyris (2010) vil da viktig dialog gå tapt. Dette fordi ledelsen gjør de ansatte til ofre for situasjonen i stedet for ansvarlige, og en er da ute av stand til å endre situasjonen (s. 28). Forholdet mellom uttryktteori og bruksteori påvirker individets læring. I de neste avsnittene tar vi for oss enkelrets- og dobbelkretslæring. Dette er to ulike nivå en organisasjon kan lære på.

3.3.4 Enkelrets- og dobbelkretslæring

Så lenge vi oppnår det som er ønskelig med handlingsteoriene våre, er det lite å bekymre seg over. Da er det heller ikke et behov for læring. Men når man opplever avvik mellom intensjon og resultat vil det være et behov for å lære (Irgens, 2007, s. 120). Argyris (1999) har utviklet to ulike modeller for hvordan en kan lære; enkelrets- og dobbelkretslæring (s. 68). Forholdet mellom disse kan illustreres med dette sitatet:

A thermostat that automatically turns on the heat whenever the temperature in a room drops below 68 degrees is a good example of single-loop learning. A thermostat that could ask, "Why am I set at 68 degrees?" and then explore whether not some other temperature might more economically achieve the goal of heating the room would be engaging in double-loop learning (Argyris, 1999, s. 126).

Med andre ord løser enkelkretslæring de synlige problemene i en organisasjon, men ikke nødvendigvis de grunnleggende årsakene som førte til at problemet i utgangspunktet oppstod (Argyris, 1990, s. 94). Argyris hevder at ved først å lære seg teorien om dobbelkretslæring, vil en videre kunne introdusere et visst monn av åpenhet i organisasjoner (Argyris, 1990, s. 109). Et eksempel på dette kan være "Å be lederen som bruker Modell I, anvendte teorier, om å være åpne kan være en oppskrift på trøbbel fordi deres handlinger styres av "vinn - ikke tap" verdier" (Argyris, 1990, s. 96). For å korrigere en handling må en først endre de styrende verdiene, som betyr at en må lære seg en ny bruksteori. Dette er dobbelkretslæring (Argyris, 1990, s. 96).

3.3.5 Oppsummering - Ledelse av utviklingsarbeid i skolen i lys av teori om lærende organisasjoner

I følge Senge (1990), må alle medlemmene i en organisasjon beherske fem disipliner for at en organisasjon skal kunne være en lærende organisasjon. Disse fem disiplinene kan vi se i sammenheng med både læring og ledelse. Dette fordi vi forstår Senges (1990) teori om de fem disiplinene som en måte å organisere organisasjonen på, i stedet for å følge en ledelsesmodell. Trolig spiller dialogen en viktig rolle i lærende organisasjoner, særlig når det gjelder læring. Dette fordi dialogen fører til at en engasjerer seg til det beste for fellesskapet (Senge, 1990). En avdelingsleder bør trolig kunne vite hvordan hun skal legge til rette for de fem disiplinene, om skolen skal være en lærende organisasjon. For at skolen skal kunne oppnå idealet om å være en lærende organisasjon må det være større grad av desentralisering, og et mindre tydelige hierarki enn det er i skolen i dag. Lærende organisasjoner forstår vi som en organisasjon med en form for nedenfra og opp-ledelse, hvor det er høy grad av læring i organisasjonen i form av organisasjonslæring. Organisasjonslæring vil være de metodene eller måtene individer som arbeider i team eller grupper benytter, som gjør at en kan lære av hverandres erfaring (Lillejord, 2003, s. 15). I skolen i dag opplever vi at det er fokus på kunnskapsdeling og at en er opptatt av å lære av hverandres erfaringer. Ved at lærerne jobber sammen i team blir det gjerne til at det er lettere å dele erfaringer, i alle fall med de andre lærerne i teamet. Vi knytter videre organisasjonslæring sammen med Argyris (1990) teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring. Dette viser at læring skjer på ulike nivåer i organisasjonen, og at dobbelkretslæring er nødvendig for å være en lærende organisasjon.

Den første disiplinen handler om individuelle ferdigheter i form av personlig mestring. Organisasjonen er avhengig av at individer lærer og utvikler egen personlig mestringsevne. På bakgrunn av Senges (1990) teori om personlig mestring, mener vi at det er avgjørende at avdelingsleder går foran med et godt eksempel på dette området. Dette fordi at lærerne må vite at det ikke er nok å innhente informasjon. Derimot vil læring forstått som ”metanoia”, bety å endre atferd (Senge, 1999). Når individer arbeider med sin personlige mestring vil det etterhvert gjenspeiles i organisasjonen. Om de ulike lærerne eksempelvis har endret sine grunnantakelser om undervisning, vil en organisasjon ha lært når en kan se at lærerne underviser annerledes enn tidligere. Da har gjerne lærerne endret sine mentale modeller.

Den andre disiplinen handler om tankemønstre i form av mentale modeller. I de fleste organisasjoner vil det trolig være en utfordring å lære denne disiplinen. Dette kan en forklare

med handlingsteorier og forsvarsrutiner (Argyris, 1990). For å kunne arbeide med egne mentale modeller, må en prøve å hindre forsvarsrutiner og lære seg nye ferdigheter. I følge Argyris (2010) vil en løsning være å lære å bruke Modell 2-bruksteori. Kort fortalt handler modell 2-bruksteori om at en handler etter verdiene å søke etter gyldig og testbar informasjon, å ta valg basert på denne informasjonen samt å overvåke nøye for å oppdage og dermed kunne rette feil (Argyris, 2010, s. 68). Igjen antar vi at det er viktig å ha kunnskap om dialog. Dette fordi man i en dialog legger sine overbevisninger til sides for å engasjere seg for det beste for fellesskapet (Senge, 1990). Man ønsker å høre de forskjellige antakelsene og sammen komme fram til noe nytt; et bedre alternativ enn det som i utgangspunktet eksisterer. Dette kan ses i sammenheng med dobbelkretslæring, og det må foregå parallelt med de andre disiplinene. For eksempel nytter det ikke å jobbe med sine mentale modeller alene, en må gjøre det i samarbeid med andre. En må videre unngå å bruke selvforsvar om en virkelig ønsker å utvikle sine mentale modeller. I følge Argyris (1990) er det vanlig å tildekke sannheten, nettopp for å unngå pinlige eller vanskelige situasjoner. Dette vil igjen være en hindring i forbindelse med utvikling, da det vil forsinke eller i verste fall forhindre utvikling. Et typisk eksempel på forsvarsrutiner vi mener har en tendens til å opptre også i skolen, er det man prater sammen om i korridoren, men som gjerne ikke nevnes på møter. En konsekvens av dette kan være at det ikke skjer en endring, nettopp fordi en ikke har hatt en dialog eller diskusjon rundt det. Da har det blitt en organisasjonsmessig forsvarsrutine (Argyris, 1990).

Mentale modeller spiller en viktig rolle for oppnåelse av felles forståelse. Under en dialog mellom to eller flere personer vil det som tidligere nevnt være alteritet tilstede – ulike perspektiver på det som er dialogens tema (Linell, 2009, s. 83). Årsaken til dette er at alle mennesker har ulike mentale modeller; enkle generaliseringer, antakelser og teorier om virkeligheten. Mentale modeller skapes og utvikles stadig etter hvert som vi opplever og erfarer. Erfaringer vi gjør oss former oss som mennesker, og de vil styre hvordan vi oppfatter og forstår verden, og dermed også hvordan vi handler. To personer som observerer den samme hendelsen, vil kunne komme til å beskrive hendelsen forskjellig fordi de observerer forskjellige detaljer (Senge, 1990 s. 179). En dialog mellom avdelingsleder og lærerne vil være preget av deres forskjellige mentale modeller. Hvordan de tolker og forstår hverandre og hverandres ytringer, kan dermed være svært forskjellig. En ytring som er ment positivt fra en av dialogdeltakerne, kan for eksempel oppfattes negativt hos en av de andre dialogdeltakerne. Dette fordi ytringen knyttes til negative erfaringer hos den personen. Dette kan igjen resultere

i at det oppstår misforståelser. Det er derfor viktig at avdelingsleder som leder dialogen, aktivt jobber for å skape felles mentale modeller mellom seg og lærerne.

Ledelsen og lærerne må bruke dialog slik at de sammen kan utfordre sine forestillinger om hva som er god og effektiv undervisning, sammen med en forståelse for at en sammen med andre kan endre og utvikle skolen i positiv retning. Dette henger sammen med felles visjon. I følge Senge (1990) kan en visjon føre til at individer utvikler seg og lærer. Han påpeker at det som er viktig, er at visjonen kommer nedenfra og opp. For at en lærer skal kunne endre atferd eller mentale tankesett, er det viktig at medlemmene har en dialog der alle engasjerer seg til fellesskapets beste. Når en visjon kommer ovenfra og ned, vil ikke lærerne føle eierskap til visjonen, og kanskje ikke heller ha forståelse for visjonen.

Den fjerde disiplinen handler om læring. I likhet med teori om teamledelse, ser Senge (1990) fordelene med å sette medlemmene i grupper. I et team eller en gruppe er det høyere intelligens enn hos et individ alene. I skolen i dag er det et fokus på teamledelse, men ifølge Senge (1990) er det ikke nok å arbeide i team. Det vil være avgjørende å se alle delene sammen i et hele. Den femte disiplinen binder alle disiplinene sammen, og handler om helhetstenkning. Ved å lære seg de fem disiplinene kan en organisasjon utvikle seg, og ta i bruk metoder slik at skolen kan løse grunnleggende problemer.

En metode for å løse grunnleggende problemer er dobbelkretslæring (Argyris, 1990). Dette fordi dobbelkretslæring fører til at en endrer og forandrer ens grunnleggende verdier og antagelser. Fordi skolen ikke er en typisk organisasjon preget av rutiner og mønstre, vil det være gunstig med dobbelkretslæring. Dette kan bidra til at lærere gjør mindre motstand når ledelsen eksempelvis innfører nye satsingsområder. I noen tilfeller vil enkelkretslæring være gunstig, gjerne i forbindelse med problemer som må løses raskt. Dette viser at læring skjer på ulike nivåer i organisasjonen. For å bruke enkelkretslæring trenger ikke individer å handle etter Modell 2. Modell 2 er derimot avgjørende for at en organisasjon skal kunne bruke dobbelkretslæring. Dette ser vi i sammenheng med dialog og diskusjon. I følge Senge (1990) handler det om å vite når en skal bruke de to forskjellige kommunikasjonsformene. Dialog vil være gunstig for å skape bedre forståelse, og dermed også viktig i forbindelse med å kunne utvide forståelse for grunnleggende verdier og antagelser. Når det gjelder enkle synlige problemer derimot, kan en bruke diskusjon for at det sterkeste argument skal kunne vinne frem. I de vanskelige og utfordrende sakene er det viktig at en behersker dialog slik at en kan

oppnå felles forståelse og sammen i gruppen eller teamet komme frem til en bedre måte å gjøre det på.

For at en avdelingsleder skal kunne stille vanskelige spørsmål, er det viktig å ikke falle for å bruke forsvarsrutiner. For eksempel kan det oppstå en vanskelig situasjon for avdelingsleder, om en lærers prestasjoner ikke står til forventningene. Kanskje hun ikke ønsker å såre læreren ved å rett ut si at han ikke har gjort en god nok jobb. Resultatet kan da være at avdelingslederen ender opp med å tildekke sannheten, nettopp for å unngå den pinlige situasjonen, sli Argyris peker på at man gjerne gjør (1990). Da unngår gjerne avdelingslederen å påpeke problemet, men prøver heller å få læreren til å komme frem til samme konklusjon ved en såkalt "liste-det-inn" metode (Argyris, 2010). Når en avdelingsleder velger å tildekke sannheten, kan det også virke som at hun hever seg over de lærerne. I slike situasjoner kan en spørre seg: Har ikke de lærerne rett til å forsvare seg? Lederen tror gjerne at hun viser hensyn overfor de ansatte, og at hun, ved å skjule noe av sannheten, lettere får til en fruktbar samtale. Det hun derimot gjør, er å ødelegge lærernes mulighet til å endre situasjonen, og dermed også til å skape læring. Samtidig vil de ansatte kunne se avviket mellom den uttrykte teorien og den faktiske bruksteorien til avdelingsleder, slik Argyris (2010) påpeker som en konsekvens.

4 Metode

I dette kapittelet ønsker vi å redegjøre for valg av metode for denne oppgaven. Gjennom prosessen med innsamling og bearbeiding av empiri, har vi flere ganger måttet ta stilling til forskjellige valg. Vi vil i denne delen presentere de valgene vi mener var de mest hensiktsmessige for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Metode betyr ”veien til målet”, og før man kan foreta gjennomtenkte valg med hensyn til de metodene man skal bruke i studien, er det viktig å vite noe om hva målet er (Kvale, 2001, s. 52). Det var viktig for oss at metoden ikke styrte formålet med datainnsamlingen, men at formålet styrte metodevalget. Formålet med oppgaven var å få frem et subjektivt aspekt hos informantene våre. Det var deres egne refleksjoner rundt og erfaringer med det å bruke dialog for å oppnå felles forståelse vi ønsket å samle inn informasjon om.

Vi vil starte med å redegjøre for valgt forskningsdesign, før vi videre drøfter innsamlingsmetodene vi har benyttet oss av. Vi vil også se på hvilke fordeler og eventuelle dilemma knyttet til de ulike metodene vi har benyttet. I tillegg vil vi presentere hvilke analysemetoder vi valgte å bruke. Videre vil vi foreta en vurdering av reliabiliteten og validiteten for den innsamlede empirien og drøfte hva som kan ha hatt innvirkning på valgene vi foretok underveis i prosessen. Avslutningsvis vil vi også diskutere viktige etiske hensyn.

4.1 Valg av forskningsdesign

Målet med oppgaven har vært å lære om hvordan noen avdelingsledere bruker dialog for å skape felles forståelse med lærerne om skolens utvikling. Da vårt ønske har vært å lære om og av menneskelige erfaringer, har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign. Creswell (2014) beskriver kvalitativ forskning som den beste forskningsmetoden å bruke når man er ute etter nettopp dette:

Qualitative research is best suited to address a research problem in which you do not know the variables and need to explore. The literature might yield little information about the phenomenon of study, and you need to learn more from participants through exploration (s. 32).

Kvalitativt intervju er en kvalitativ strategi (Grenness, 2012, s. 156), og intervjuet fremgår ved at en forsker stiller en informant åpne og generelle spørsmål, og at svarene blir skrevet ned

(Creswell, 2014, s. 239). Ved å utføre et intervju med avdelingslederne har vi dermed kunnet få bedre innsikt i deres kunnskap og erfaringer.

Vi har analysert det avdelingslederne forteller oss i intervjuene, på bakgrunn av vår teoretiske forankring. Vi har i tillegg, både i intervjuene og i en skriftlig oppgave vi har bedt avdelingslederne utføre, kalt *to-kolonneskjema*, sett etter tendenser til bruk av organisasjonsmessige forsvarsrutiner hos avdelingslederne. Avdelingslederne ble bedt om å fylle inn to-kolonneskjemaet før intervjuene ble gjennomført. Vi vil utdype nærmere hva denne skriftlige oppgaven innebar i kap. 4.2.1.

Tolkningene som presenteres er basert på våre forforståelser, og oppgaven vår har en hermeneutisk tilnærming. Vi vil i de neste avsnittene redegjøre for hvordan vi forstår den hermeneutiske tradisjon.

4.1.1 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske tradisjon er basert på at alle har ulike erfaringer og opplevelser, noe som danner vår forforståelse for alt vi igjen skal erfare og oppleve. Dermed har vi alle ulike forutsetninger for fortolkning (Gadamer, 2010). I arbeidet med masteroppgaven har det vært viktig for oss å være bevisst på dette, spesielt på tre forskjellige områder. For det første har all teorien vi som forskere har tilegnet oss, fungert sammen med våre tidligere erfaringer og opplevelser, som briller når vi har samlet inn og analysert datamaterialet, slik Postholm (2010, s. 99) presiserer at de vil gjøre. Denne teorien har dermed mer eller mindre påvirket arbeidet vårt, og spørsmål og svar vi har kommet over på vår vei under prosessen med den, har blitt formet og farget av våre forutsetninger (Kjeldstadli, 1999, s. 40; Postholm, 2010, s. 99). Vi har blant annet ønsket å avdekke om avdelingslederne bruker organisasjonsmessige forsvarsrutiner, noe vi har forsøkt å gjøre gjennom tolkning av både intervjuene og to-kolonneskjemaene. Teori vi har tilegnet oss om forsvarsrutiner, har vi dermed hatt i bakhodet under tolkningsprosessen. Det har derfor vært viktig for oss å hele tiden være bevisst våre egne fortolkninger, og hvordan vi har kommet frem til disse.

Vi har også måttet være bevisst på at dataanalysen begynner så snart vi trer inn i forskningsfeltet, og at den vil fortsette gjennom hele forskningsprosessen, slik Postholm (2010, s. 99) beskriver. Vi har derfor gjennom hele prosessen måttet ta noen valg. Disse

valgene har vi foretatt basert på vår forståelse av det innsamlede datamaterialet bestående av to-koloneskjemaer og transkriberte intervjuer. Postholm (2010) refererer til Gudmundsdottir som beskriver *den hermeneutiske sirkelen*. Den hermeneutiske sirkelen er kjernen i en prosess som skaper mening og forståelse. Forståelsen av en tekst skapes i den prosessen hvor meningen i de ulike delene av teksten påvirkes av den totale forståelsen av teksten (s. 99-100). Man kan med andre ord si det slik at hver del av teksten påvirker hvordan vi forstår helheten, og helheten av teksten påvirker hvordan vi forstår de ulike delene. Når vi har valgt hvilken empiri som skulle være med i oppgaven vår, har vi foretatt en selektiv utvelgelse basert på vår forståelse av datamaterialet. Denne forståelsen har vi dannet oss gjennom en prosess hvor vi hele tiden har sett både på helheten og delene av datamaterialet vårt.

4.1.2 Drøfting av metodespørsmål

Som nevnt ovenfor har vi hatt et ønske om å lære av noen avdelingslederes erfaringer. Vi bestemte oss derfor tidlig for ikke å benytte oss av kvantitativ metode. Dette fordi kvantitativ metode er en metode for å skaffe målbar data, ofte med mål om å generalisere og *forklare* noe (Creswell, 2014; Grenness, 2012). Kvalitativ metode er derimot en metode som hjelper oss å *forstå* noe, og ettersom vårt ønske har vært å forstå avdelingsledernes ulike perspektiver, falt valget på kvalitativ metode. Når vi skulle bestemme hvilken kvalitativ strategi som best ville kunne gi oss svar på problemstillingen vår, tenkte vi først på å observere 2-3 avdelingsledere under et møte de skulle ha med lærere. Deretter ville vi intervjuer både avdelingslederne og lærerne som deltok på møtet. Her ønsket vi å finne ut hva både avdelingslederne selv og lærerne mente om avdelingsledernes bruk av dialog, og videre om avdelingsleder klarte å oppnå felles forståelse med lærerne. Vi vurderte dette som de mest hensiktsmessige strategiene, da disse ville gi flere perspektiver og meninger om en felles opplevelse.

Vi la imidlertid fra oss denne tanken av flere årsaker. For det første antok vi at det ville bli en utfordring for oss å rekruttere avdelingsledere til dette prosjektet. Dette fordi vi måtte ha funnet noen som var villig til å la deres måte å lede og samtale på, vurderes. Én ting er at vi som forskere vurderer dette. En annen ting er at lærerne som avdelingslederne jobber med, og leder, skal komme med ærlige og direkte uttalelser om deres egen leders måte å lede og samtale på. Vi var redd dette ville virke skremmende for de fleste avdelingsledere. For det andre ønsket vi å prioritere å gå i dybden av avdelingsledernes erfaringer. Vi vurderte det

derfor som hensiktsmessig med tanke på oppgavens omfang, å begrense oss til å intervju tre avdelingsledere og i tillegg supplere med den skriftlige oppgaven – to-kolonneskjemaet.

Vi er klar over at avdelingsledere har en travel arbeidssituasjon, og var derfor redd det skulle være vanskelig å finne noen som var villige til å sette av tid til å delta i prosjektet. Dette viste seg å være en unødig bekymring, da vi fikk rask respons fra tre avdelingsledere som ønsket å delta. Vi fikk også tilbakemelding fra noen av dem om at de syntes dette var et spennende prosjekt, og at de mente det var et dagsaktuelt tema. Vi informerte avdelingslederne om hvordan vi ønsket å gå frem, både med to-kolonneskjema og intervju, før de tok en endelig avgjørelse på hvorvidt de ønsket å delta.

4.2 Innsamling av data

Innsamling av data er en prosess hvor målet er å skaffe empiri som kan belyse en problemstillingen på best mulig måte. Hvilken metode man velger avhenger av hva som skal undersøkes, målet med undersøkelsen og hvilken type empiri man er ute etter (Grenness, 2012, s. 137). Det finnes flere forskjellige gode metoder for å skaffe relevant data. Vi har hatt et ønske om å se på dialog som samtaleform, hvor det skapes felles forståelse mellom individene. Vår kvalitative strategi har derfor vært et halvstrukturert intervju med avdelingsledere, hvor vi har søkt deres erfaringer om hvordan felles forståelse kan oppnås. Samtidig har vi sett på avdelingsledernes ytringer for å avdekke hvorvidt det er tendenser til bruk av forsvarsrutiner hos dem. Et halvstrukturert intervju vil si at vi på forhånd har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål vi vurderer som relevante for å belyse problemstillingen vår. I tillegg vil det i løpet av intervjuet være mulig å utøve en viss grad av fleksibilitet. Det vil eksempelvis være rom for å stille spørsmål vi kommer på underveis i intervjuet. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at alle informantene skal stilles samtlige spørsmål fra intervjuguiden, eller at de skal stilles spørsmålene i lik rekkefølge (Grenness, 2012, s. 157). Dette vurderes etter hvert.

Da vi antar at det i et intervju vil være vanskelig for avdelingslederne å selv uttrykke kunnskap om egen bruk av dialog (uoverensstemmelse mellom bruksteori og uttrykt teori, se kap. 3.3.3), har vi valgt å la avdelingslederne fylle ut et to-kolonneskjema før intervjuene. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å avdekke hvorvidt avdelingslederne tenderer til å bruke forsvarsrutiner, og vi mente at to-kolonneskjemaet ville hjelpe oss med dette. I tillegg mente

vi at to-kolonneskjemaet vil øke oppgavens troverdighet. Dette er noe vi vil komme tilbake til i delkapitlene om reliabilitet og validitet. Vi vil i neste avsnitt redegjøre for hva vi legger i denne skriftlige oppgaven.

4.2.1 To-kolonneskjemaet

Da forsvarsrutiner kan hindre utvikling av organisasjonen (Argyris, 1990), hadde vi et ønske om å se etter tendenser til bruk av dem hos avdelingslederne. Dette fordi vi antok at forsvarsrutiner kan prege eventuell bruk av dialog hos avdelingslederne. Vi ønsket derfor at avdelingslederne skulle utføre en skriftlig oppgave som vi valgte å kalle to-kolonneskjema (vedlegg nr. 2). I denne oppgaven skulle avdelingslederne presentere et organisasjonsmessig hovedproblem på et ark. Videre skulle de tegne opp to kolonner på arket, hvor de på den høyre siden skulle beskrive en dialog mellom seg og en person om det organisasjonsmessige hovedproblemet. I venstre kolonne skulle de skrive sine tanker og følelser under dialogen – tanker og følelser de ikke ville kommunisere med personen de hadde en dialog med.

Denne oppgaven er lik en oppgave Argyris (1990) har latt lederne i en ledergruppe individuelt utføre, og Argyris forteller om denne oppgaven i boken *Bryt forsvarsrutinene*. Argyris' intensjon med denne oppgaven var å hjelpe lederne å avdekke om de brukte forsvarsrutiner når de kommuniserte med hverandre og skulle løse problemer sammen. Dessverre ble kun to ferdigutfylte skjemaer returnert til oss. Disse skjemaene analyserte og fortolket vi, og vi var åpne for at vi også kunne finne annen relevant data enn kun forsvarsrutiner. Etter endt analyse og tolkning utarbeidet vi basert på to-kolonneskjemaet, noen oppfølgingsspørsmål til avdelingslederne. Disse spørsmålene ble en del av intervjuguiden.

4.2.2 Utvalg av informanter til intervju

Hvor mange informanter som er hensiktsmessig til prosjektet, og hvem disse informantene skal være, avhenger av formålet med oppgaven (Grenness, 2012, s. 158). Fordi problemstillingen vår omhandler avdelingsleders bruk av dialog, var det naturlig for oss å intervju nettopp avdelingsledere. I tillegg er vi begge ansatt ved barneskoler, og av denne grunn valgte vi å intervju avdelingsledere ved barneskoler. Fordi Bergen kommune har innført avdelingslederstillinger i skolen i stedet for inspektør, og at vi begge bor i Bergen, ble det naturlig å forske på skoler i Bergen kommune. I tillegg antok vi at skolens kultur spiller en

rolle for om, og eventuelt hvordan avdelingslederne bruker dialog. Det var derfor viktig for oss at avdelingslederne kom fra forskjellige skoler, da hver skole vil ha sin egen kultur (Bolman & Deal, 2014).

Kriteriene for valg av avdelingslederne, var dermed at det skulle være tre avdelingsledere fra tre forskjellige barneskoler i Bergen kommune. Den første avdelingslederen vi valgte, er en avdelingsleder vi begge hadde kjennskap til fra før. Han har tidligere jobbet både som inspektør og rektor, og det var en spennende tanke for oss å få innblikk i en erfaren leders erfaringer. Vi tok derfor kontakt med denne avdelingslederen via e-post, og fikk positivt svar. Kvaliteten på undersøkelsen avhenger av kvaliteten på informantene (Grenness, 2012, s. 158). De to andre avdelingslederne vi kontaktet valgte vi derfor etter tips fra bekjente som jobber i skolen, som omtalte avdelingslederne som gode ledere.

Vi kontaktet alle avdelingslederne per e-post, hvor vi sendte en uformell forespørsel på om de ønsket å delta i prosjektet. På dette tidspunktet var ikke alle detaljene utarbeidet, så det var begrenset hva vi kunne gi av informasjon. Det avdelingslederne imidlertid fikk informasjon om, var: når vi hadde planer om å utføre intervjuene, at prosjektet var meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), beregnet varighet på intervjuene samt informasjon om frivillig deltakelse. I denne informasjonen presiserte vi at deltakerne hadde mulighet til å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt, uten at dette ville medføre konsekvenser. De fikk også informasjon om at vi ønsket at de skulle utføre en skriftlig oppgave i forkant av intervjuene. Etter at avdelingslederne hadde sagt ja til å delta i prosjektet, og alle detaljene var utarbeidet, sendte vi en formell forespørsel om deltakelse i prosjektet (vedlegg nr. 1). I denne forespørselen oppga vi informasjon om alle detaljer vi anså som nødvendig for avdelingslederne å vite om. Vi valgte imidlertid ikke å gi avdelingslederne spørsmålene på forhånd ettersom vi ønsket spontane svar. Som vedlegg i denne e-posten sendte vi oppgavebeskrivelsen på to-kolonneskjemaet (vedlegg nr. 2).

4.2.3 Intervjuguide

Vi utarbeidet intervjuguiden (vedlegg nr. 4) tidlig i arbeidet med oppgaven, da vi mente vi hadde et godt nok teorigrunnlag til å gjøre dette. Vi hadde på forhånd utarbeidet noen forskningsspørsmål som vi mente ville hjelpe oss å svare på problemstillingen;

- 1) Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?
- 2) På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?
- 3) Hvilken rolle spiller dialogen i lærende organisasjoner?

Vi delte intervjuguiden inn i fem hoveddeler; *innledende spørsmål*, *ledelsens/avdelingsleders arbeid*, *formelle møtearenaer*, *elevens læring* og *dialog*. Under hver av disse fem hoveddelene inngikk spørsmål vi mente tilhørte de aktuelle kategoriene. De innledende spørsmålene var hensiktsmessig å ta med for å få en viss kjennskap til hver av avdelingslederne. Ellers kan vi grovt sett si at spørsmålene under *dialog* var relevante for forskningsspørsmål 1. Spørsmålene under *ledelsens/avdelingsleders arbeid* og spørsmålene under *elevens læring*, var spørsmål som var relevante for forskningsspørsmål 2. Og spørsmålene under *formelle møtearenaer* var relevante for forskningsspørsmål 3. Imidlertid passet de fleste spørsmålene i intervjuguiden inn under flere forskningsspørsmål.

Før vi gjennomførte de faktiske intervjuene med avdelingslederne, valgte vi å gjennomføre et prøveintervju. Dette gjorde vi både for å forsikre oss om at spørsmålene vi skulle stille avdelingslederne var relevante, og for å undersøke om disse spørsmålene ville muliggjøre for gode og utfyllende svar. Prøveintervjuet ble gjennomført med en tidligere avdelingsleder som også er en bekjent av oss. At vi gjennomførte prøveintervjuet, gjorde at vi så noen svakheter med den opprinnelige intervjuguiden. Dette førte til at vi endret på noen av spørsmålene.

Spørsmålene vi valgte å stille, omfattet hvordan avdelingslederne bruker dialog med lærerne på deres skoler i ulike jobbsammenhenger. Vi stilte også spørsmål om hvordan ledelsen mestrer å inkludere lærerne i utviklingsarbeid samt hvilken rolle avdelingsleder spiller her. Vi var også nysgjerrig på om asymmetrien som naturlig befinner seg mellom avdelingsleder og lærer påvirker dialogen dem imellom, hvordan avdelingsleder eventuelt håndterer dette samt hvordan avdelingsleder håndterer motstand fra lærere relatert til skolens utvikling. Dette var spørsmål vi vurderte som mest hensiktsmessige for å belyse problemstillingen vår. I tillegg stilte vi oppfølgingsspørsmålene vi utarbeidet basert på to-kolonneskjemaene. Vi stilte blant annet spørsmål om avdelingslederne mente at vi hadde forstått dem riktig, og vi spurte dem om de ellers selv gjorde seg noen tanker når de jobbet med to-kolonneskjemaet.

4.2.4 Intervju

Grunnet jobbsituasjonene våre var det vanskelig å utføre de tre intervjuene sammen. Vi tok derfor en avgjørelse om å utføre intervjuene hver for oss; en av oss utførte ett intervju, mens den andre utførte to. Den av oss som utførte to intervjuer, dannet seg erfaringer under det første intervjuet som ble tatt med videre inn i det andre intervjuet. Samtlige intervjuer ble gjennomført i skoletiden på avdelingsledernes kontorer, og vi opplevde at de alle var rolig og avslappet, og at de tok seg tid til å svare grundig og gjennomtenkt på spørsmålene vi stilte. Vi opplevde også at alle informantene var imøtekommende og genuint interesserte i temaet vårt. Dette resulterte i at vi fikk god kontakt med informantene. Vi hadde på forhånd beregnet om lag 30-60 minutter for hvert intervju, noe vi på forhånd informerte avdelingslederne om. Alle intervjuene hadde en varighet på minimum 60 minutter, og ett av dem varte i omtrent 90 minutter. Til tross for at vi på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide vi ønsket å forholde oss til under alle intervjuene, fikk vi som ventet, under samtlige intervjuer svar på mange spørsmål vi i utgangspunktet ikke visste at vi hadde. Intervjuguiden ga likevel gode rammer for samtalene vi hadde med avdelingslederne. Vi mestret også å holde oss innenfor de ulike temaene intervjuguiden var inndelt i; avdelingsleders arbeid, formelle møtearenaer, dialog, og asymmetri.

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker da vi anså dette som den beste måten å sikre data på. Samtidig ble det også lettere for oss å konsentrere oss om å stille spørsmål samt å vite når oppfølgingsspørsmål var på sin plass, uten samtidig å måtte konsentrere oss om å notere ned hva som ble sagt. Samtlige avdelingsledere bekreftet at bruk av lydopptaker var greit. Vi passet på å ikke stoppe lydopptakeren før vi var helt sikre på at alt som ville være relevant data, var sagt.

4.2.4.1 Muligheter og begrensninger ved to-koloneskjema og intervju

Det at vi intervjuet tre avdelingsledere fra tre forskjellige skoler, bidro til å få frem ulike perspektiver på temaet. At avdelingslederne i tillegg fylte ut to-koloneskjemaet før intervjuene, gjorde at vi hadde et godt grunnlag for å stille spørsmål når det gjaldt hvordan avdelingslederne fører dialog med lærerne. To-koloneskjemaene ga også en pekepinn på om avdelingslederne benytter seg av forsvarsrutiner eller ikke. Dette gjelder imidlertid kun i de to-koloneskjemaene vi har mottatt fra avdelingslederne. Vi kan dermed ikke si noe om

avdelingslederne ville, eller ikke ville benyttet seg av forsvarsrutiner i eventuelle andre to-kolonneskjemaer.

Vi ser det også som en fordel at vi har vært to forskere i denne studien. Riktignok gjennomførte vi ikke intervjuene sammen, men vi har begge lyttet til hverandres lydopptak fra intervjuene, og vi har transkribert intervjuene sammen. Dette gjorde at vi begge fikk mulighet til å fortolke alle intervjuene, noe vi anser som positivt da vi har forskjellige forforståelser som preger våre perspektiver, og gjerne også hva vi søker å finne i intervjuene. Samtidig har vi snakket sammen og reflektert rundt fortolkninger i etterkant. Det at vi begge opplevde avdelingslederne som rolige og avslappet, antar vi blant annet kom av at det kun var én forsker som gjennomførte hvert intervju. Om vi begge hadde vært tilstede kunne vi risikert at avdelingslederne følte seg i mindretall, noe som kunne preget deres opplevelse av intervjuet på en negativ måte (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, s. 147), og kanskje dermed også hva som ble sagt.

4.3 Analyse av data

Med et kvalitativt forskningsdesign som ramme, har det vært avdelingsledernes erfaringer og meninger vi har ønsket å studere. I tillegg har oppgaven en hermeneutisk tilnærming, noe som har påvirket hvordan vi har analysert den innsamlede dataen og hvordan vi har fortolket funnene våre. I analysearbeidet måtte vi derfor tenke på to forskjellige måter. For det første måtte vi analysere intervjuene på det uttalte nivå. Dette gjorde vi ved å se på de konkrete svarene vi fikk på spørsmålene våre. For det andre måtte vi tolke intervjuene ved å bruke en metode som heter *meningstolkning*. Gjennom denne metoden tolkes meningen som noe annet enn det som har blitt sagt åpent, og man leter etter skjulte intensjoner eller latente betydninger som ikke er eksplisitt for intervjupersonen (Kvale, 2001, s. 135-142). ”Forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet” (Kvale, 2001, s. 133). Vi tolket intervjuene også med hensikt om å avdekke forsvarsrutiner, og dette har dermed vært vårt perspektiv. Dette perspektivet har vært preget av vår forståelse av den nevnte teorien. Det er dermed en viktig faktor å ta med at vår forforståelse vil gjøre det umulig å være objektiv i våre valg og prioriteringer. Også analysen har vært påvirket av forforståelsen vår, og dette har naturligvis også påvirket resultatene av datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 67). Vi har fra starten vært klare over vår subjektivitet, og har derfor vektlagt dette gjennom arbeidet med masteroppgaven. Dette mener vi har hjulpet oss å velge

ulike perspektiver når vi har foretatt analyser, noe som har ført til ulike perspektivistiske tolkninger. Kvale (2001) kaller dette en *perspektivistisk subjektivitet* (s. 143).

Når vi har analysert intervjuene på det uttalte nivå og lett etter forsvarsrutiner gjennom meningstolkning, har vi fulgt Creswells (2014) oppskrift for analyse av kvalitativ data. Han beskriver en analyseprosess hvor man gjennomfører seks steg; 1) innsamling av datamateriale, 2) forberedelse av datamaterialet for analysering, 3) gjennomlesing av datamaterialet, 4) koding av datamaterialet, 5 og 6) koding av tekst i form av temaer eller beskrivelser for bruk i resultatdel (s. 261). Vi vil i de neste avsnittene beskrive hvordan vi gikk frem når vi fulgte Creswells (2014) oppskrift for analysering. Vi har imidlertid tidligere i metodekapittelet beskrevet hvordan vi gjennomførte det første steget, innsamling av data, og fokuserer derfor her bare på stegene 2-6.

2) Creswells (2014) andre steg omfatter blant annet valg av hvorvidt man skal utføre analyseringen ved hjelp av datamaskin eller for hånd. Vi hadde på forhånd transkribert intervjuene på datamaskin og vi valgte derfor også å utføre analyseringen ved hjelp av data. Vi vurderte dette som både enklere og mer oversiktlig når vi senere i prosessen skulle kode datamaterialet.

3) Creswells (2014) tredje steg omhandler gjennomlesing av datamaterialet. Dette var noe vi gjorde flere ganger gjennom analyseprosessen, både før og under koding av datamaterialet. Dette bidro til å gi god oversikt over det innsamlede datamaterialet.

4, 5 og 6) Creswells (2014) fjerde steg omhandler koding av datamaterialet, mens femte og sjette steg omhandler koding av tekst i form av beskrivelser eller temaer. Dette er tre steg han foreslår bør utføres parallelt med hverandre. I det fjerde steget beskriver han en fremgangsmåte hvor man deler teksten inn i segmenter, og deretter merker de ulike segmentene med koder. Videre skal man se etter koder som overlapper hverandre, og deretter plassere disse under større temaer. I starten av kodingen vil man ha mange koder, gjerne 30-40 koder. Ved at man kontinuerlig leser gjennom egen tekst og koding, vil man til slutt redusere alle kodene sine til noen få, store temaer, gjerne 5-7 temaer. Når vi skulle kode datamaterialet, valgte vi å slå sammen Creswells (2014) fjerde og sjette steg. Vi bestemte oss for å fargekode teksten og å gi de ulike forskningsspørsmålene ulike farger. Eksempelvis fikk det første forskningsspørsmålet rød farge, mens det andre forskningsspørsmålet fikk blå farge.

Deretter markerte vi alt som stod i teksten vi mente tilhørte innunder det første forskningsspørsmålet, med rød farge, og teksten som hørte tilhørte det andre forskningsspørsmålet, med blå farge. Vi leste gjennom teksten helt til vi hadde markert alt vi vurderte som relevante funn. Dette var en prosess som ga god oversikt over datamaterialet, og som derfor viste seg å fungere godt for oss.

Vi benyttet også denne metoden for to-koloneskjemaene. Her brukte vi samme fremgangsmåte med fargegoder slik som når vi analyserte intervjuene. Hver for oss markerte vi alt vi mente kunne kategoriseres som bruk av forsvarsrutiner med én farge. Deretter sammenlignet vi hverandres markeringer, og diskuterte våre individuelle begrunnelser for hvorfor vi mente dette var bruk av forsvarsrutiner. Vi vil presentere alle resultatene i kapittel 6, Presentasjon av resultat.

4.4 Datakvalitet

Vi vil i denne delen av metodekapittelet ta for oss kvaliteten på det innsamlede datamaterialet og innsamlingsmetoden vi har valgt. Det er viktig i alle forskningsprosesser å kritisk vurdere kvaliteten på forskningen. Dette gjøres ved at man undersøker hvorvidt det empiriske materialet er pålitelig og om metoden man har benyttet for innsamling av empirien faktisk undersøker det dens intensjoner er å undersøke (Postholm, 2010, s. 169-170). I følge Kvale og Brinkmann (2009) avviser eller ignorerer enkelte forskere spørsmålet om validitet og reliabilitet. Videre mener de at begrepene er relevante, men at man for kvalitative studier alternativt kan bruke andre begreper som troverdighet, bekreftbarhet og sikkerhet, da validitet og reliabilitet ofte har sterkere applikasjonsverdi i kvantitative studier (s. 249). Da både validitet og reliabilitet er viktige begreper innen forskning, velger vi å bruke disse begrepene. Vi vil i de neste avsnittene se nærmere på betydningen av disse begrepene, og videre diskutere og redegjøre for reliabilitet og validitet spesifikt for denne oppgaven.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Det er blant annet viktig å tenke over om informanten ville svart annerledes på intervju spørsmålene om det hadde vært en annen intervjuer som stilte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabilitet handler om hvorvidt de resultatene en forsker kommer fram til kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. På den måten er reliabilitet et mål på i

hvilken grad resultatene i undersøkelsen er til å stole på (Grenness, 2012, s. 222). Det er naturligvis ønskelig med høy reliabilitet, og dette bør derfor etterstrebes.

Måten undersøkelsesopplegget er utformet på og hvordan innsamlingen av datamaterialet er gjennomført, bidrar til å avgjøre grad av reliabilitet. Vi har tidligere i dette kapittelet forsøkt å presentere beskrivelser av metodiske valg på en tydelig og transparent måte. I tillegg har vi kommet med opplysninger som kan være av interesse for å dataens reliabilitet. Vi har gjennomført kvalitative intervjuer, der vi har transkribert intervjuene. Vi har lyttet til båndopptaket flere ganger, og dersom vi var usikre på et utsagn, diskuterte vi dette oss imellom for å komme frem til det korrekte utsagnet. Videre har vi også brukt direkte sitater fra transkripsjonene. Dette mener vi har vært med på å styrke fortolkningene våre.

Vi har brukt den samme intervjuguiden i alle de tre intervjuene, noe vi antar er med på å styrke reliabiliteten. Samtidig har vi stilt noen ulike spørsmål til de to avdelingslederne som har fylt ut to-kolonneskjemaet. Disse spørsmålene var basert på det de har skrevet i to-kolonneskjemaene. Vi valgte å ta med en introduksjon til både selve intervjuet og til hvert enkelt spørsmål. Årsaken til dette var at vi ønsket at avdelingslederne skulle forstå så godt som mulig vår intensjon med spørsmålet. Vi påpekte at vi var ute etter deres erfaringer og at det ikke var noen riktige eller gale svar. Samtidig tilpasset vi oss avdelingsledernes tidsplan, i tillegg til at vi møtte dem der de ønsket å bli intervjuet. Vi opplevde at informantene syntes temaet for oppgaven vår var interessant. Dette antar vi bidro til å styrke empiriens reliabilitet, da avdelingslederne tok seg god tid til å reflektere over spørsmålene underveis.

Intervjuguiden ble utarbeidet tidlig i arbeidet med oppgaven. Dette ble gjort fordi vi anså teorigrunnlaget vårt som tilstrekkelig for å utarbeide spørsmål som var gode nok til å belyse oppgavens problemstilling. Vi har i ettertid tilegnet oss mer og ny teori. Dette gjør at vi nå i ettertid vurderer det slik at vi ville gjort noen endringer når det gjelder intervjuenes planlagte oppfølgingsspørsmål, om vi hadde utarbeidet intervjuguiden på et senere stadium. Vi håper likevel at empirien er tilstrekkelig til å belyse oppgavens problemstillingen.

Vi ser også at vi gjerne kunne gjennomført intervjuene senere i oppgavens forskningsprosess, da vi antar at vi da hadde vært bedre rustet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål til avdelingsledernes svar. Samtidig har de svarene vi fikk under intervjuene gjort oss mer

bevisst på mangelfull teori. Dette førte til at vi gjorde endringer i teorikapittelet som bidro til å belyse problemstillingen vår på en mer hensiktsmessig måte.

4.4.2 Validitet

I følge Kvale og Brinkmann (2009) dreier validitet seg om hvorvidt en metode i samfunnsvitenskapen er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. Det vil si at det er høy validitet på forskningsprosjektet dersom datamaterialet og undersøkelsesopplegget resulterer i data som faktisk belyser problemstillingen. Validiteten vil derimot være lav dersom en undersøger noe annet enn det problemstillingen spør etter, eller om undersøkelsesopplegget er lite treffende (s. 250). Altså handler det om hvor relevant undersøkelsesmetoden er (Grenness, 2012).

Vi mener at informantene våre bidro med data som kan være med å belyse problemstillingen vår. Vi valgte å intervju avdelingsledere og dermed har informantene erfaring som bidrar med relevant data til besvare oppgavens problemstilling. På forhånd hadde vi et prøveintervju med en tidligere avdelingsleder, noe som ga oss mulighet til å finne ut om spørsmålene var forståelige og relevante. Dette førte til en del endringer i den opprinnelige intervjuguiden, noe vi mener var til det bedre.

Noe som har bidratt til å styrke oppgavens validitet, er at vi stilte åpne spørsmål der informantene fikk utdype sine svar og at vi stilte oppfølgingsspørsmål. Vi syntes vi fikk gode og interessante svar. Det at vi ikke har intervjuet lærere kan ha bidratt til å svekke validiteten. Dette fordi avdelingsleder og lærere kan ha ulike meninger om hvordan de erfarer dialogen dem imellom. Det er også en fare for at våre erfaringer som lærere har påvirket vår forforståelse. Denne risikoen var vi imidlertid bevisst på i forkant av intervjuene, og vi forsøkte derfor så godt vi kunne å være lyttende og undersøkende for å forstå avdelingsledernes perspektiv. Vi ser det som en fordel at vi har intervjuet avdelingsledere ved tre forskjellige skoler, dette grunnet vår antakelse om at ulike skolekulturer kan gi ulike erfaringer med bruk av dialog.

Vi valgte å intervju tre avdelingsledere, hvorav hvert intervju hadde en varighet på minimum 60 minutter. At intervjuene hadde såpass lang varighet vurderer vi som positivt. Dette fordi informantene fikk tid til å gi utdypende svar og å tenke fritt. I etterkant har vi reflektert rundt hvorvidt det å stille færre spørsmål til flere avdelingsledere kunne gitt oss dypere innsikt i

oppgavens tema, men vi holder fortsatt fast ved at tre lengre intervjuer fungerte godt med tanke på oppgavens omfang og det at vi ønsket å gå i dybden av avdelingsledernes erfaringer. At vi i tillegg benyttet oss av to-kolonneskjemaet, mener vi bidrar til å styrke oppgavens validitet. Dette fordi vi fikk mulighet til å danne egne tolkninger rundt avdelingsledernes måter å føre dialog med lærerne på, og ikke kun la avdelingslederne selv fortelle oss noe om dette. Vi stilte også avdelingslederne spørsmål om hvorvidt de mente tolkningene våre var riktige eller gale, og vi fikk dermed bekreftet eller avkreftet dette. Dette var et forsøk på å skape en intersubjektivitet mellom oss og avdelingslederne, med den hensikt om å styrke validiteten i vår tolkning av deres uttalelser. Haavind sitert i Dalen (2004), sier: ”Alle praktiske anstrengelser fra forskerens side er ledet av den prinsipielle oppfatning at intersubjektivitet er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre” (s. 106).

Tanken bak to-kolonneskjemaet var at avdelingslederne skulle presentere i høyre kolonne en tiltenkt samtale mellom seg og en lærer, og i venstre kolonne skrive sine idéer og følelser rundt samtalen som er presentert i den høyre kolonnen. Dette ønsket vi fordi vi ville se om deres tanker og idéer samsvarte med det de faktisk sa, eller om de eventuelt tildekket noen av idéene og følelsene sine. I så tilfelle, kunne vi påpekt om avdelingslederne hadde en tendens til å bruke forsvarsrutiner. Vi ser imidlertid at oppgavebeskrivelsen har blitt tolket noe annerledes av avdelingslederne, enn det vår tanke med den var. Avdelingsleder 1 har beskrevet en fremgangsmåte for å ta opp et problem med sitt lærerteam i høyre kolonne, i motsetning til å skrive hva han faktisk ville sagt. Han har utelatt følelsene sine fra venstre kolonne, men derimot skrevet egne ideer rundt hvorfor han har valgt sin fremgangsmåte. Avdelingsleder 2 har beskrevet en tiltenkt samtale mellom henne og en lærer i høyre kolonne, men utelatt følelser rundt denne samtalen i venstre kolonne. Fordi vi valgte å lage egne oppfølgingsspørsmål til hver av de to avdelingslederne, mener vi at vi likevel fikk utbytte av dette. Derfor har vi tatt med dette i empiripresentasjonen.

Da utgangspunktet for oppgaven var å lære av noen avdelingslederes personlige erfaringer, valgte vi intervju. I følge Creswell (2014) må man begrense seg til få informanter for å kunne gå tilstrekkelig i dybden på det temaet man ønsker. På grunnlag av dette begrenset vi oss til relativt få informanter, med den hensikt om å styrke oppgavens validitet.

4.5 Generalisering

Vårt ønske har vært å lære av noen avdelingslederens erfaringer, og vi har derfor valgt å gjennomføre intervju, noe som er en kvalitativ metode (Kvale, 2001). Dette er også årsaken til at vi valgte få informanter til studien. I kvalitativ forskning snakker vi om overføring av kunnskap heller enn generalisering, der sistnevnte er mer vanlig innenfor kvantitativ forskning (Johannesen, Tuft og Kristoffersen, 2010). Dette henger sammen med at menneskers erfaringer er subjektive (Gadamer, 2010). Vi antar at det som er riktig for avdelingslederen på én skole, ikke nødvendigvis er det riktige for avdelingslederen på en annen skole. Dette er fordi ulike faktorer spiller inn for å kunne skape felles forståelse mellom mennesker, og disse faktorene kan variere fra skole til skole. På grunnlag av at vi hadde få informanter samt at deres erfaringer er subjektive, så vi det ikke som mulig å generalisere.

4.6 Etiske hensyn

Alt forskningsarbeid krever at man tar etiske hensyn. Dette gjøres å hele tiden vurdere hvilke handlinger som er riktige og gale i forhold til de retningslinjene og reglene som gjelder for det aktuelle prosjektet (Kvale, 2001, s. 66). I arbeidet med denne oppgaven har vi måttet ta hensyn både til NLA Høgskolens etiske retningslinjer og de forskningsetiske retningslinjene som blir gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). For at materialet vårt skal kunne anses som pålitelig, har det vært viktig å følge disse retningslinjene. Man kan komme inn på sensitive temaer i intervjusituasjoner, og man kan også berøre temaer som kan avsløre informantenes tilhørighet. Kvale (2001) mener intervjueren selv er det viktigste instrumentet i et forskningsintervju, og han presiserer at resultatet av et intervju avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati (s. 62). Vi har derfor både under alle våre intervju, samt under prosessen med å analysere intervjuene, rettet fokus både mot å være godt forberedt, og på å forsøke å sette oss inn i avdelingsledernes verden. Dette resulterte i at vi under hele prosessen har hatt de etiske retningslinjene i bakhodet. Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og ble godkjent i forhold til personopplysningsloven § 31 (Vedlegg nr. 3). Vi har likevel måttet ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer.

Kvale (2001) peker på tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (s. 66). Vi innhentet informantenes samtykke gjennom et samtykkeskjema. Her klargjorde vi undersøkelsens hensikt, i tillegg til at vi beskrev hvordan

vi ønsket å ivareta informantenes anonymitet og verne om deres personopplysninger. I dette skrivet ble informantene også informert om at deltakelse er frivillig, og at de dermed kunne trekke seg på ethvert tidspunkt, uten at dette ville medføre konsekvenser.

Konfidensialitet innebærer at data som kan identifisere informantene ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I forbindelse med konfidensialiteten har vi utelatt å bruke navn og alder på informantene, samt navn på arbeidsplass med den hensikt å best mulig ivareta informantenes anonymitet. Vi har tatt med et parameter som vi mener er viktig, og det er arbeidsstilling; våre informanter er avdelingsledere. Vi har valgt å utelukke andre ansatte som lærere, rektor og øvrige ansatte, dette med tanke på oppgavens omfang. Resultatet blir at det tas et ledelsesperspektiv i oppgaven. Lydopptakene ble slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuene var gjennomført.

Vi måtte ta hensyn til og tenke gjennom hvilke konsekvenser deltakelse i studien ville ha for informantene. Vi har hatt en etisk bevissthet i forbindelse med hvilke sitater vi kan ta med i oppgaven. Dette har vi gjort ved å forsikre oss om at de sitatene vi har tatt med er tilstrekkelig anonymisert. Blant annet har vi skrevet om sitatene slik at de får en mer skriftlig form, samt at alle sitater er skrevet om til bokmål. Dette gjorde vi fordi transkriberingen av intervjuene var preget av muntlig tale og ulike begreper, noe vi anså som at potensielt sett kunne avsløre avdelingsledernes identitet. Vi har også forsøkt å fremstille informantene på en korrekt måte, da det er ønskelig for oss at informantene skal kunne kjenne seg igjen når de leser oppgaven.

5 Presentasjon av resultat

I dette kapittelet vil vi presentere de empiriske funnene vi har gjort fra to-kolonneskjemaet og fra de kvalitative intervjuene. Vi vil gjennom hele presentasjonen veksle mellom å oppsummere informantenes utsagn og å bruke informantenes egne uttalelser som direkte sitat. For å skape en ramme for presentasjon av funnene, velger vi å kategorisere svarene innunder oppgavens forskningsspørsmål i rekkefølgen under:

1. Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?
2. På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?
3. Hvilken rolle spiller dialogen i en lærende organisasjon?

Da vi benyttet oss av to-kolonneskjemaet for å avdekke eventuell bruk av forsvarsrutiner hos avdelingslederne, velger vi å presentere disse funnene under forskningsspørsmål 3.

5.1 Presentasjon av avdelingslederne

Vi har intervjuet tre avdelingsledere, alle ansatt på barneskoler, og alle med ledelsesutdannelse. Vi intervjuet en kvinnelig og to mannlige avdelingsledere, alle i starten av 40-årene. Samtlige har tidligere jobbet som lærere, hvorpå en av dem har jobbet i skolen i 19 år og den andre i 16 år. Vi vet dessverre ikke hvor lenge den tredje avdelingslederen har jobbet i skolen, da dette ikke kom frem i intervjuet. De har alle jobbet som inspektører før den nye ledelsesmodellen ble innført i Bergen, og de ble avdelingsledere. I avdelingslederstilling har en av dem jobbet i til sammen ett år og den andre har jobbet i 6 år. Den tredje avdelingslederen vet vi dessverre ikke hvor lenge har vært ansatt i en avdelingslederstilling, da heller ikke dette kom frem i intervjuet. En av avdelingslederne har tidligere også jobbet som rektor.

Skolene er henholdsvis omtrent 35, 60 og 45 år. Størrelsene på skolene varierer, og på en av dem er det omtrent 400 elever, mens på de to andre er det omtrent 200 og 250 elever, hvorpå én av skolene har omtrent 30 ansatte, den andre har omtrent 35 ansatte, mens den tredje skolen har omtrent 50 ansatte.

5.2 Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?

For at avdelingsleder skal oppnå felles forståelse med lærerne, må hun mestre å bruke de ulike spenningsdimensjonene som befinner seg i samtalen mellom henne og lærerne på riktig måte. I avsnittene under vil vi presentere resultater vi mener viser hvordan våre informanter gjør nettopp dette.

5.2.1 Dialog og monolog

Vi presenterte vår definisjon på dialog, før vi spurte avdelingslederne om de ut i fra denne definisjonen mener de bruker dialog aktivt i møte med lærerne. Avdelingsleder 1 føler selv at han bruker dialoger, men presiserer samtidig at han føler at han sitter med det riktige svaret.

Jeg må ha et mål med dialogen, og jeg må ha en mening om hva jeg mener er best for organisasjonen og for teamet. (Avdelingsleder 1)

I tillegg til at det å skape forståelse er et mål for dialogen i hans øyne, sier han at han mener at dialog handler om å forklare situasjoner og årsaker til at ting blir som de blir. Og det er ikke alltid slik at alle får mulighet til å legge frem synspunktene sine.

En dialog kan jo også ende opp i en konklusjon der motparten ikke føler en får frem sine synspunkter. Men jeg tenker nå at det i all hovedsak er rom for å ha sine egne meninger. (Avdelingsleder 1)

Han sier videre at det ikke alltid er rom for diskusjoner, gjerne i hektiske situasjoner der avgjørelser må tas raskt. Han bruker mobbesaker som et eksempel, og forteller at i slike tilfeller sitter de ikke på møter og diskuterer fremgangsmåter:

Da sier jeg bare: ”sånn må du gjøre, og sånn må du gjøre”. Da har jeg fått tilbakemelding om at: ”det var veldig godt at du sa hva jeg skulle gjøre, for ellers hadde jeg blitt usikker. Du sa nøyaktig hva jeg skulle gjøre og det var veldig greit”. (Avdelingsleder 1)

På samme spørsmål svarer avdelingsleder 2 at hun aktivt bruker dialog i møte med lærerne, nettopp fordi monolog ikke fungerer, da dette kan føre til motstand. Man må derfor gå ”inn i dialogen”. Hun sier at det å lytte til det som blir sagt av lærerne, muligens er den aller viktigste delen av avdelingslederjobben da hun mener at det er viktig for lærerne å føle at de blir hørt. Samtidig er det ikke alltid slik at fordi hun lytter til lærerne, alltid kommer til å bli være med dem. Hun forteller at hun til lærerne sier følgende:

Fortell, så skal jeg lytte. Så får vi snakke om hvor vi er, og se om vi kommer til en enighet. (Avdelingsleder 2)

Da vi spurte avdelingsleder 2 om når hun mener det er lurt å bruke dialog i møte med lærerne og når er det ikke lurt, svarer hun at det som oftest er lurt å bruke dialog. Avdelingsleder 2 skiller imidlertid mellom dialog og diskusjon, og sier at hun ikke alltid kan være åpen for diskusjon. Hun viser til et eksempel på når ledelsen på hennes skole har bestemt dato for idrettsdag. Da er det alltid noen som ønsker en annen dato. I slike tilfeller gjelder det derfor å være tidlig ute med planlegging av idrettsdagen, slik at det blir mest mulig forutsigbarhet for lærerne. På denne måten kan man unngå diskusjon.

Senere i intervjuet sier hun at dialogspillet er et eksempel på en måte å få frem lærernes ulike meninger på. Hun synes det er fascinerende at det alltid er noen som skifter mening underveis. Det er ikke alltid de hun på forhånd trodde kom til å skifte mening.

På samme spørsmål svarer avdelingsleder 3 at man ikke alltid kan bruke dialog, fordi det da vil bli det han kaller ”en liten skole”. Han sier at det ligger i rektors rolle at han skal peke retning og styre, og at det da ikke alltid er dialog som er det riktige virkemiddelet. Monolog kan faktisk fungere, sier han. Videre forteller han følgende:

Og da er det noen lærere som er skuffet og såret og så videre, men så har vi sagt til mange at ”dette er det vi har falt ned på”. Gjerne etter en runde med meningsendringer og meningsutvekslinger, og man ender opp med en konklusjon; ”ut i fra alt vi har hørt, så velger vi å gå i den retningen”.
(Avdelingsleder 3)

Han mener at om noen lærere ikke er enig i den retningen ledelsen har valgt å ta, så er det fullt mulig å velge andre arbeidsplasser. Han presiserer imidlertid at den veien som er riktig å ta i skolen, er den flertallet ønsker å følge. Selv om én lærer ikke føler seg hørt, er det ikke sikkert at ledelsen har kommet frem til konklusjonen eller løsningen selv, uten innblanding fra lærerne. Dette til tross for at det gjerne er ledelsen som formidler budskapet. I blant kan det være at ledelsen har snakket med noen av lærerne i personalet, uten at resten av lærerne er informert om dette.

På spørsmål om hvordan avdelingsleder 2 samtaler med lærerne om det hun har vært i dialog med resten av skoleledelsen om, forteller hun at når hun og resten av ledelsen har det de kaller ledelsesmøter, hender det i blant at de er veldig uenige. Hun presiserer at til tross for at hun ikke alltid deler resten av ledelsens syn på forskjellige saker, vil hun uansett alltid, i det øyeblikket de kommer frem til noe bestemt, si seg helt enig med resten av ledelsen. Når hun deretter skal presentere for lærerne det som ledelsen har blitt enig om, møter hun i blant utfordringer:

Å legge frem en sak du er enig i er jo mye enklere enn å legge frem en sak du er uenig i, men det er en øvelse. Og da skal du være godt forberedt før du går i møte. For sjansen for at du møter igjen dine egne argumenter i lærerne, er jo stor. Og da skal du kanskje sitte der og argumentere imot dine egne argument.
(Avdelingsleder 2)

Hun forteller deretter at både hun og de andre lederne i ledelsen i slike tilfeller ofte øver seg på hva de skal si til lærerne, samt hva de skal svare på eventuelle spørsmål de får, med den hensikt å unngå motstand fra lærerne. På samme spørsmål svarer avdelingsleder 3 at han informerer lærerne om det ledelsen har kommet frem til. Hvis det da er noen lærere som har innvendinger til det som informeres om, vil han lytte så mye som mulig til disse lærerne før han til slutt sier: ”Jeg har hørt hva du sier, men det er dette vi har bestemt oss for”.

Når en lærer ikke leverer gode resultater, mener avdelingsleder 2 at løsningen kan være å bruke forskningsbasert praksis og ikke det læreren selv tror er best. Når vi spør om hvordan avdelingsleder 2 går frem når de ikke er fornøyd med prestasjonene til lærere, sier avdelingsleder 2 at hun mener det ikke fungerer å gå rundt å si til lærerne at ”du, det der er ikke godt nok”. Hun mener derimot at det handler om å få lærerne til å skape refleksjon rundt

egen praksis. Dette hevder hun som oftest vil føre til at lærerne ser hva de selv gjør feil. Hun viser til en situasjon hvor hun skulle ta opp dårlige skoleresultater med en gruppe lærere, og forteller at det hun da gjorde var å be lærerne berette om deres tanker rundt egne prestasjoner, hvorpå lærerne kom med unnskyldninger:

Så hadde vi en runde med litt sånn ”det var sikkert noe i vannet det året”, ”den forelderen gjør ikke sånn”. De må få lov til å ta runden rundt der. Og så spør jeg ”ok, hva kunne vi gjort der da?” Og så sier jeg det rett ut, at ”det finnes massevis av omliggende faktorer, men det er kun en plass vi kan gjøre noen ting med det, og det er her i klasserommet. Og det er vi som må ta ansvaret, vi kan ikke skyldes på noen andre, eller på foreldrene. Så hva skal til for at vi lykkes?”. (Avdelingsleder 2)

Hun mener at om hun hadde startet samtalen med å være direkte og si at ”her er resultatene, dette er ikke godt nok folkens. Her tenker jeg at du må gjøre noe helt annet”, da ville utgangspunktet for samtalen vært dårlig. Hun presiserer samtidig at man som avdelingsleder må vise at man er sammen med lærerne om å gjøre noe med den aktuelle problemstillingen, og bruker eksempler som ”Jeg ser at vi bør jobbe litt med dette. Og det kan vi gjøre sammen”. Om hun ikke samarbeider med lærerne vil de føle seg isolert, og en konsekvens av dette kan være at de ikke gidder å gjøre noe som helst.

Da vi stilte spørsmål rundt hvilken respons avdelingslederne ønsker å oppnå på møter, svarer avdelingsleder 2 at det siste hun ønsker er likegyldighet, mens det hun mest av alt ønsker er refleksjon:

Ved å få i gang den refleksjonen, kommer det ofte sånn: ”ja, jeg har ikke tenkt eller sett på det på den måten. Sånn har ikke jeg gjort det før, men kanskje jeg skal prøve det”. (Avdelingsleder 2)

Avdelingsleder 3 sier også at han ønsker å oppnå refleksjon rundt problemstillingen som er aktuell i de forskjellige møtene. At lærerne selv kommer frem til løsninger er videre også noe han ønsker å oppnå. I følge ham er det ofte bare de som kan komme frem til løsninger. Han forklarer at han er en ungdomsskolelærer som jobber som avdelingsleder på 1.-4 trinn, og at

han derfor ikke kan noe særlig om begynneropplæring. Han presiserer at han derimot kan ledelse, og at det er det som teller. Dette illustreres godt med følgende utsagn:

Så når jeg sitter der på møtet og lærerne har en utfordring, så kan ikke jeg komme med en løsning. Det er på en måte noe som tilhører deres profesjon, og ekspertene sitter i den gruppen. Så vi har hatt mange diskusjoner både på atferd og leseopplæring, der jeg igangsetter mens lærerne finner løsningene. Jobben min er ikke å kunne det de kan, men å lede. Så det gjelder å løfte frem de som er ekspertene på de ulike områdene. (Avdelingsleder 3)

Vi leste en kort innledning hvor vi forteller at vår forståelse er slik at lærere ofte misliker valg av endringer som blir gjort av ledelsen uten å inkludere lærerne, for eksempel vred innføring av noen satsingsområder. Deretter stilte vi spørsmål om hvordan avdelingsledernes skoler arbeider for å sikre skolens utvikling. Avdelingsleder 1 forteller om et nylig innført satsingsområde som ikke var planlagt innført; mobbeprogrammet PALS. Her var et av kriteriene for å få lov til å bli en PALS-skole, at en viss prosentandel av lærerne måtte samtykke til innføring. Måten de gikk frem for å skaffe samtykke fra lærerne på var at de spurte om lærerne hadde innvendinger mot dette. Eventuelle innvendinger måtte formuleres, og han mener at ledelsen da la ansvaret over på lærerne:

Det er klart det er en litt sånn ufin måte å gjøre det på, for du må faktisk blottlegge de. Du må, om du har en negativ mening, faktisk stå for meningen din, synliggjøre den. Så vi fikk hundre prosent oppslutning. Ingen som hadde noe negativt. (Avdelingsleder 1)

Videre forteller han at det er ledelsens jobb å prøve å motivere rundt satsingsområder som lærerne ikke inkluderes i, og skape en forståelse av hvorfor disse satsingsområdene er viktige. Han forteller også at når ledelsen skal implementere satsingsområder i skolen, senkes aktivitetsnivået på andre områder. Han sier at ledelsen ”rydder rom” for nye satsingsområder, og begrunner dette med at det må gjøres da de har begrenset med tid.

5.2.2 Intersubjektivitet og alteritet

Vi var nysgjerrige på hvordan avdelingslederne forsikrer seg om at de har forstått det lærerne faktisk ønsket å fortelle dem, og hvordan de forsikrer seg at lærerne har forstått det de selv ønsker å formidle. På spørsmål om dette svarer avdelingsleder 2 at hun etter samtaler med lærerne avslutningsvis i korte trekk oppsummerer samtalen sammen med læreren. Ellers kan hun stille lærerne spørsmål som ”har jeg forstått deg riktig hvis...?” om hun er usikker på om hun har forstått riktig. Hun mener at hun raskt forstår om lærerne ikke mener at hun har forstått dem. Dette utdyper hun på følgende vis:

Hvis jeg spør dem ”Hva tenker du om dette? Er dette en vei å gå?”, så leser jeg det fort hvis de tenker at ”Nei, det tenker jeg ikke”. Og da må du direkte si at ”Nå ser jeg at du tenker at dette ikke er greit”. (Avdelingsleder 2)

Avdelingsleder 1 nøler litt og vi får inntrykk av at han er litt usikker på hva han skal svare. Så svarer han på spørsmålet at han forsikrer seg om at han har forstått det lærerne ville fortelle ved at han uttrykker til læreren han har en dialog med, hvordan han oppfatter situasjonen. Deretter får han en respons av læreren på denne oppfatningen, og denne responsen forteller ham hvorvidt læreren er enig i hans egen oppfatning. Han forteller samtidig at han har opplevd å ha ”gått på noen smeller”, som han kaller det, når han ikke har klart å lese situasjonen godt nok. I slike situasjoner mener han å ha tatt opp saker som i utgangspunktet hadde vært greit å ta opp, men at lærerne muligens ikke har hatt en god dag på det aktuelle tidspunktet, og at det derfor har endt med tårer.

På samme spørsmål forteller Avdelingsleder 3 at han avslutter med å oppsummere møtet sammen med lærerne. Etter formelle møter forsøker han å utarbeide et notat som alle møtedeltakerne skal være enig i og dermed sier seg villig til å signere. Etter andre møter, som for eksempel medarbeidersamtaler, lager han et direkte notat som han selv og læreren er enige om, og signerer. Han presiserer at til tross for at han forsøker, er han ikke alltid sikker på at han og lærerne forstår hverandre.

Vi stilte spørsmålet litt annerledes, og denne gangen lurte vi på hvordan avdelingslederne sikrer seg at lærerne har forstått det avdelingslederne ville si dem. Her trekker avdelingsleder 1 frem et konkret eksempel på hvor, slik vi får inntrykk av, det har vært amper stemning mellom ham og en lærer. Han forteller at i slike situasjoner må man bare stoppe samtalen og

forsøke å roe seg ned, for så å ta opp igjen praten senere på en rolig måte. Han tilføyer at han i denne konkrete situasjonen inviterte læreren til en ny samtale når de begge hadde fått situasjonen litt på avstand.

Vi spurte avdelingslederne om hvilke fordeler og ulemper de mener det gir å være avdelingsleder. Avdelingsleder 2 forteller at fordelene er at hun vet hva som foregår i mange klasserom, at hun kjenner elevene og har god dialog med lærerne. Hun sammenligner seg med rektor og sier at hun i større grad vet hvordan elevene har det og hvordan de er, enn ham. Også avdelingsleder 3 trekker frem god kjennskap til elevene som en fordel. Han sier at han gjennom å ha en undervisningsstilling i større grad kjenner til noen av elevutfordringene. Alle de tre avdelingslederne nevner utilstrekkelig tid til alle ansvarsoppgavene sine, som en ulempe.

5.2.3 Asymmetri og symmetri

Grunnet vår forståelse av at avdelingslederne har en fot i både ledelses- og lærerverdenen, spurte vi informantene om hvorvidt de følte sterkest tilhørigheten blant skoleledelsen eller lærerne. Samtlige oppgir sterkere tilhørighet til ledelsen, og viser til stillingstittelen avdelingsleder. Avdelingsleder 3 begrunner også sin sterkere tilhørighet til ledelsen med at avdelingsledere står tettere på forventningene ovenfra, og bruker kommunaldirektøren som et eksempel. Avdelingsleder 2 peker på ledesperspektivet man får så snart man inntreffer avdelingslederstillingen, og mener at det er helt umulig å stille dette perspektivet tilbake til et lærerperspektiv. Vi spurte om hvordan hun handler ut i fra en visshet om dette, og gir følgende begrunnelse:

Jeg må være bevisst på rollen min. Altså, uansett hvor mye jeg underviser, og hvor lite jeg underviser, og hvor mye jeg er i klasserommet, så er jeg lederen. Jeg vil aldri få det kompisforholdet eller være på personalrommet, fordi jeg er en del av ledelsen. (Avdelingsleder 2)

Da vi spurte om hvordan hun vil beskrive samhandlingen mellom seg og lærerne, forteller hun at de har en ”åpen dør policy”, og at hun sier at lærerne føler at de kan komme til henne når som helst for hva som helst. Dette er samtidig noe hun i blant føler som veldig hektisk, og

dette er noe som ofte fører til at hun må ha noen økter på kveldstid hvor hun arbeider med de administrative oppgavene.

Vi stilte avdelingslederne et oppfølgingsspørsmål hvor vi lurte på hvordan de tre avdelingslederne mener at asymmetrien mellom seg og lærerne påvirker dialogen mellom dem. Her svarer avdelingsleder 2 at nettopp det at hun er avdelingsleder, fører til at lærerne ikke forteller henne alt som de forteller hverandre. Hun mistenker også at det i blant hender at lærerne ikke vil dele med henne det de synes er vanskelig i forhold til jobben sin. Dette fordi de er redde for at hun skal få et bilde av dem som inkompetente. Også avdelingsleder 3 snakker om at dialogen mellom ham og lærerne ikke er lik dialogen mellom ham og resten av ledelsen. Han forteller at ledelsesgruppen og lærergruppen har egne arenaer for seg selv hvor de kan snakke uformelt med hverandre, mens denne uformelle samtalen gjerne uteblir i møter han har med lærerne på sin avdeling. Samtidig mener han at jo mer han klarer å investere i de ulike lærerne på sin avdeling, jo tryggere vil han bli på lærerne, og omvendt. Dette er noe han igjen mener fører til at de vil kunne prate litt friere med hverandre. Avdelingsleder 1 sammenligner forholdet mellom seg og lærerne med forholdet mellom seg og rektor:

Selv om jeg har et nært og godt forhold til rektor, så vet jeg at han har det siste ordet og at han har makten til å ta bestemte avgjørelser enten jeg vil det eller ikke. Det husker jeg også fra min tid som 100% lærer, at det alltid lå i bakhodet mitt at rektor har makt. (Avdelingsleder 1)

Han sier at dette er noe han alltid har akseptert, for det at det finnes ulike roller i en organisasjon er en del av arbeidslivet. Samtidig synes han også at det er utfordrende å forsøke å diskutere på lik linje med lærerne, mens han samtidig sitter med formell makt. Han forteller også at der dialogen er dårlig mener han det også er større sjanse for konflikt mellom ledelsen og personalet. For å hindre slike konflikter, forsøker han å stimulere til ærlighet og dialog.

Avdelingsleder 3 forteller at han ofte har en agenda i møte med en lærer hvor det ideelt sett skal benyttes dialog. For å forklare hva han mener med agenda, bruker han eksempler som at det har blitt rettet klage mot læreren, eller at han vet at læreren har gjort noe galt. Han forteller så at denne agendaen vil prege samtalen, og allerede ved at han som avdelingsleder oppsøker en lærer og ber ham om å bli med inn på kontoret, vil asymmetrien dem imellom tydeliggjøres. Han sier at:

Du vet ikke hva som vil skje. Du aner at det er noe, men premissene ligger hos meg. (Avdelingsleder 3)

Han mener at bare det å snakke med læreren i det uformelle rom, vil fjerne asymmetrien mellom ham og læreren, og bruker pauserommet som eksempel. Han presiserer imidlertid at asymmetrien eller symmetrien mellom ham og en lærer, avhenger av hvilken sak som tas opp. Han trekker frem beslutningsprosesser som et eksempel på hvor det finnes asymmetri mellom en leder og en medarbeider, fordi lederen da sitter med makten.

I forbindelse med spørsmålet vi stilte rundt hvorvidt avdelingslederne mener at de aktivt bruker dialog i møte med lærerne, stilte vi avdelingsleder 3 et oppfølgingsspørsmål på om dialog er noe han fokuserer på å bruke. Han svarer da at han ikke har så mye fokus på dialog, men at han har høyt fokus på relasjon, da han mener dette er noe som vil skape gjensidig tillit mellom seg selv og lærerne. Dette er noe han igjen sier han tror vil føre til at lærerne vil stole på ham når han tar en avgjørelse, og at lærerne tør å ta det opp med ham om de er uenige om noe, og i det hele tatt fortelle ham sannheten når ved behov. Dette utdyper han på følgende vis:

Jeg tror at det er mye viktigere å jobbe med relasjonen til den enkelte, enn å være så nøye på dialogen. Det beste for meg er hvis den læreren som er uenig med noe vi i ledelsen velger, kommer inn til meg, lukker døren og forteller meg at han er uenig. Da vet jeg at jeg har oppnådd det jeg skal. (Avdelingsleder 3)

Videre forteller han at han synes det er viktig å se lærernes ”hele”, og forklarer dette med et kakediagram hvor blant annet lærernes jobb, lærerne som individ, lærernes familie og helse er deler av dette kakediagrammet. Han trekker frem et begrep han sier de bruker aktivt med elevene på hans skole, nemlig ”relasjonsbank”. I denne sammenheng sier han følgende:

Er vi flinke til å fylle relasjonsbanken, så kan vi ta noen negative uttak innimellom, men likevel ivareta relasjonen. Dette vil i et dialogperspektiv si at hvis vi snakker ofte nok sammen om de uformelle tingene, vil vi bli trygge nok til å ta de tyngre, vanskeligere tingene. (Avdelingsleder 3)

5.3 På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?

Avdelingslederne nevner både fordeler og ulemper med den nye ledelsesmodellen i skolen i dag, men det er enighet om at avdelingslederrollen er en positiv endring i forhold til den gamle skoleledelsesorganiseringen. I avsnittene under vil vi presentere empiri som illustrerer hvordan den nye ledelsesmodellen kan påvirke dialogen mellom avdelingsleder og lærerne.

5.3.1 Erfaringer med minst 30% undervisningsstilling

Som tidligere nevnt svarer avdelingsleder 1 på spørsmål om hvilke fordeler og ulemper han mener det gir å ha en fot både i ledelses- og lærerverdenen, at han ikke har hatt undervisningsstilling på flere år. Årsaken til dette var at han følte det var for mye med 30 % timeplanfestet undervisning i tillegg til de administrative oppgavene. Han tiltrådte derfor en 100 % avdelingslederstilling, og medgir at det er akkurat dette han ønsker:

Jeg vil heller ha 100 % lederstilling, jeg vil ikke være både lærer og leder. Jeg føler at det er litt som å være mellom barken og veden, at man på en måte skal være på et jevnt nivå med både ledere og lærere. Det er du likevel ikke, du er jo der som leder. (Avdelingsleder 1)

Avdelingsleder 3 forteller også at undervisningsstillingen han har ved siden av lederstillingen tar mye av tiden hans. Han bruker som et eksempel arbeidshverdagen til tre avdelingsledere på en skole hvor han tidligere jobbet som rektor. Flere av disse avdelingslederne hadde nærmest 50 % undervisningsstilling, og de underviste tolv timer hver, gjerne i norsk, matematikk eller engelsk. Dette resulterte i det han kaller et ”skvist arbeidsår”. Han forteller så følgende:

Jeg har ikke tro på at avdelingsledere bør ha store, tunge fag; norsk, engelsk eller matematikk, eller i det hele tatt være inne i en klasse. En avdelingsleder kan gå inn og gjøre disse jobbene, men avstanden blir ikke tettere mot lærerne. Det er mer slik at tiden til avdelingslederne spises opp i undervisningsoppdrag. (Avdelingsleder 3)

Han forklarer at han selv har løst denne problemstillingen ved kun å ha ansvar for fag som ikke krever mye forberedelse og etterarbeid, og viser til et fag kalt *kommunikasjon i den digitale verdenen*, han er ansvarlig for. Dette faget krever lite forberedelsestid og han slipper etterarbeid, men samtidig evner han å opprettholde godt faglig innhold. Han sier også at han har noen avsatt noe tid til å være inne i andre typer timer, men at han da fungerer mer som støttelærer.

Avdelingsleder 2 sier at de som får henne med på laget, taper i lotteriet. Dette fordi hun har så mye fravær fra undervisningen sin på grunn av at hun ofte må ta seg av uforutsette viktigere gjøremål.

30 % er for mye undervisning. Her hos oss gjør økonomien det slik at vi må gjøre det slik i år, men det er for mye, og det burde vært mindre. Du kan jo ha opptil 50 %, men her hos oss hadde det ikke fungert. (Avdelingsleder 2)

Uten at vi konkret har stilt spørsmål rundt det, tar avdelingsleder 3 opp skolens størrelse, og hvordan den har noe å si for dialogen mellom ham og lærerne.

På vår skole er vi 20 pedagoger, inkludert oss i ledelsen. Det er veldig kort avstand mellom oss, og alle går forbi meg her hver eneste dag. Ellers treffes vi når vi skal ta en kopp kaffe, og vi slår av en prat, gjerne flere ganger om dagen. (Avdelingsleder 3)

Han sammenligner sin nåværende arbeidsplass med en annen større skole han tidligere jobbet på. Der kunne det gå 2-3 dager mellom hver gang han så en del av de ansatte, og han føler derfor at han lettere og oftere kommer i dialog med de ansatte på den nye skolen. Han sammenligner også sin nåværende stilling som avdelingsleder med sin tidligere rektorstilling på en annen skole, og forteller at han har lettere for å sette i gang en dialog med lærerne enn det rektor har. Dette delvis på grunn av at han har mindre administrative oppgaver enn rektor.

5.3.2 Delegering eller distribuering?

Vi spurte avdelingslederne om de mener at ledelse er en kollektiv aktivitet, noe avdelingsleder 2 gir uttrykk for at hun mener det er. Avdelingsleder 1 sier at han tror det er en retning

skolene er på vei mot. Alle avdelingslederne ser fordeler med skoleledelsen som en kollektiv aktivitet.

Avdelingsleder 3 sier at både han, de andre avdelingslederne og rektor som sitter i ledelsen er veldig tett på hverandre, og at ingenting bestemmes uten at alle det er informert. Så snart han eventuelt har tatt en avgjørelse, orienteres de andre om den. Han forteller at gruppen må være en sterk kollektiv kraft som skal vise retning. På spørsmål om hvilke oppgaver de løser i team, svarer han følgende:

Det kan være alle mulige, egentlig. Altså, vi har en fast agenda på dette barn som sliter, om det da er spesialelever, eller atferdselever, eller om det er andre ting. Så blir det en drøfting innad i gruppen, der vi kan få råd og veiledning av hverandre. Vi prøver å lete etter løsninger for hverandre. Så jeg føler vi løser de på en god måte. (Avdelingsleder 3)

Avdelingsleder 3 forteller at de har tre satsingsområder på hans skole, og at avdelingslederne og rektor har fordelt de tre satsingsområdene mellom seg. Videre forteller han følgende:

Ofte kan du beskrive avdelingslederstillingen som en liten rektorstilling på en liten avdeling. Du skal egentlig gjøre alt av rektors jobber, men i et litt lavere mål. Du slipper en del av økonomien, og en del av de store tunge tingene, men det er veldig mye likt av det som vi gjør i avdelingslederjobben, som også gjøres av rektor. Jeg har ansvar hver gang det er en kommunikasjon i en digital hverdag, da er det jeg som er ansvarlig sammen med to lærere for å lage opplegg til resten av skolen. (Avdelingsleder 3)

Avdelingsleder 2 og 3 gir uttrykk for at ledelsesgruppen fordelte arbeidsoppgavene mellom seg. Avdelingsleder 1 forteller at rektor fordeler personalansvar på mellomledersjiktet. Han forteller:

Så det er klart at det er en fordel. Da får vi en som styrer i retning, altså du får mulighet til å styre den pedagogiske retningen på skolen i mye større grad enn rektor noen gang hadde tidligere. (Avdelingsleder 1)

Avdelingsleder 2 er positiv til den nye modellen og fremhever at inspektørene tidligere nesten ikke hadde noe med elevene å gjøre, mens de nå har frigjort tid til personalledelse og pedagogisk veiledning. Hun hevder videre å anta at ingen i kommunen ville valgt å gå tilbake til den gamle modellen, og uttrykker dette med følgende utsagn:

Vi har en veldig hektisk arbeidsdag med veldig stor variasjon i oppgavene. Vi fordeler det veldig imellom oss. Vi fordeler for eksempel sånn som det spesialpedagogiske feltet. Jeg har hovedansvaret, men den andre avdelingslederen går i møte med alle elevene som er hennes, på et vis.
(Avdelingsleder 2)

Kun avdelingsleder 1 påpeker at det også er noen ulemper tilknyttet den nye ledelsesmodellen. Eksempelvis ser han en ulempe ved at rektor får større avstand fra elevene, og også større avstand til organisasjonen.

Vi spurte avdelingsleder 1 om det med medfølger konkrete instruksjoner for stillingen hans, eller om det er slik at arbeidsoppgaver kan fordeles internt på skolene. På dette spørsmålet svarer han at dette er noe han tror varierer fra skole til skole. På hans skole forsøker de å fordele arbeidsoppgavene på en slik måte at avdelingslederne får de oppgavene de ønsker, som de føler de har mest kunnskap om, og dermed best mestrer. Han kaller dette ”å bruke de ulike styrkene som finnes i lederteamet”, og forteller at han synes det er veldig frustrerende å sitte med et ansvarsområde som man ikke har peiling på, spesielt om man vet at det er noen andre som er bedre på det området:

Ja, så det er rett og slett for å bruke hverandres styrker og så slipper jeg å gjøre noe som jeg synes er skikkelig ubehagelig. ”Dette kan jeg ikke, jeg har ikke hjertet mitt der heller, det er ikke det jeg vil drive med”. (Avdelingsleder 1)

Videre forteller han at han er sterk kunnskapsmessig på det digitale, på ulike systemer, lover og lignende. Han tar seg derfor av saker som krever formelle brev, og han ordner systemer som ikke fungerer og får de opp og gå igjen. Den andre avdelingslederen på skolen er bedre på området med fremmedspråklige elever. I følge avdelingsleder 1 ”har hun hjertet sitt der”, og hun tar seg derfor av den biten.

5.3.3 Teamledelse

Alle avdelingslederne jobber på skoler der de både er en del av et lederteam og et lærerteam. Samtlige avdelingsledere påpeker at det er forskjell på å være i et lederteam og i et lærerteam. Avdelingsleder 2 forteller at hun mener hun ikke er en del av lærerteamet, men en del av lederteamet. I følge avdelingsleder 3 lukker ledergruppen døren en gang i uken, og prater alene om lederutvikling og skoleutvikling. Videre forteller han følgende:

Dermed så er det på en måte en sann, når du kommer til avdelingen så er det ting som gjerne er gjennomarbeidet på vårt nivå, som skal på en måte trekkes i gang, eller som skal snakkes om, eller skal diskuteres med lærere. Så det er en forskjell. (Avdelingsleder 3)

Avdelingsleder 1 fremhever at det er utfordrende å balansere det å være i et lederteam og et lærerteam. Som tidligere nevnt ønsker han å være hundre prosent leder, dette fordi det ikke er mulig å yte tilstrekkelig i et lærerteam når man i tillegg er leder. Videre forteller han at han også ser verdien av å være i et team med lærerne. En fordel er at du blir bedre kjent med lærerne på trinnet. Han er også tydelig på at hierarkiet er en nødvendighet for utviklingen, og uttrykker dette på følgende vis:

Jeg tror vi må ha det hierarkiet. Vi er nødt til å ha det. Så at skolen går framover til tross for ledelsen, altså jeg støtter jo ikke den lenger. Det skjer ikke mye utvikling da, da tror jeg vi står på status quo ganske lenge. (Avdelingsleder 1)

Vi stilte videre avdelingslederne følgende spørsmål: Hva gjør du som avdelingsleder om du opplever motstand fra lærerne? Avdelingsleder 2 svarer at det handler om å være trygg i de valgene en tar, og at i den forbindelsen er samarbeidet i ledelsen viktig. Hun sier at når ledelsen har kommet frem til en beslutning, må de være enige i den beslutningen. De to andre avdelingslederne nevner også at det er viktig for dem at ledelsen framstår som enig ovenfor lærerne. Avdelingsleder 3 gir uttrykk for dette på følgende måte:

Igjen - den jeg kranbler mest med her på skolen, det er rektor. Men det er det ingen som vet. Men meg og rektor vi er likevel veldig asymmetrisk, altså,

dialogforholdet mellom oss er veldig asymmetrisk. Jeg kan mene veldig sterkt hva jeg vil, men til syvende og sist er det rektor som styrer. (Avdelingsleder 3)

Vi spurte avdelingslederne hvilke rutiner de har for møter på skolen, og samtlige svarer at de hadde teamtid. Hvordan de utnytter denne tiden varierer. Avdelingsleder 3 forteller følgende:

Vi har teamtid om mandagen som er min tid med min avdeling, men som må brukes en god del til type informasjonsmøter. Der er det ting som brenner eller viktige saker som skal inn. I går snakket vi om et eventuelt satsingsområde, og det gjorde vi i avdelingstiden min. Da var det min teamtid som ble brukt. Og da sitter vi hele kollegiet sammen, sant. Så det er vel det nærmeste vi kommer typisk spontanmøter. (Avdelingsleder 3)

Avdelingsleder 1 sier at de har teamtid to ganger i uken. Han sier det er svært sjelden at han har saker å ta opp med teamet. Om det er noe veldig viktig, er han gjerne innom en av de dagene de har kortere teamtid. Den dagen de har lengre teamtid, er han kun innom og spør om de trenger hjelp med noe. Videre sier han at teamtiden er den fellestiden som er minst strukturert, men at de har brukt litt av året på å prøve å strukturere den. Avdelingsleder 2 sier at lærerne har teamtid én dag i uken, og at dette for noen lærere vil bety å ha møte helt for seg selv.

5.3.4 Kultur

Avdelingsleder 1 forteller om en som ikke samarbeider med teamet sitt og at konsekvensen av dette er at det er vanskelig samarbeidsmiljø. I forbindelse med dette påpeker han at det ikke bare holder å være en flink lærer. Han fremhever andre sider som er viktig hos en lærer, og nevner blant annet hvordan man behandler folk rundt seg, holdning til yrket sitt, og om man samarbeider.

I en samtale rundt forskjellen mellom privat og offentlig sektor, sier avdelingsleder 1 at han tror norske skoler er i en brytningstid, der det forsøkes å stramme inn skoleverket litt.

Fra en tradisjon med autonome lærere og det å være sin egen herre, og en ledelse som er litt fraværende, så går det andre veien. Altså med en ledelse som

er mye mer på, stiller krav. Så jeg tenker det kanskje er vi som nærmer oss mer en tydelighet. (Avdelingsleder 1)

Videre poengterer avdelingsleder 1 at skolen går mot mer ledelse og mindre administrasjon.

Avdelingsleder 2 sier at de deler erfaringer med hverandre i utviklingstiden. Hun sier følgende i denne sammenheng:

Når vi jobber med noe gjennom utviklingsarbeidet, så er det ikke sånn ”sånn er det lurt å gjøre det”. Vi snakker heller om god praksis, så lager lærerne sine egne opplegg, og så må de komme tilbake igjen og dele erfaringene sine. Og sånn jobber vi med å utvikle god praksis. (Avdelingsleder 2)

Samtlige avdelingsledere påpeker at rektor er den som har muligheten til å ta avgjørelser. Avdelingsleder 3 sier at det er rektor som styrer, fordi det er rektor som sitter med den formelle kontrakten med skoleeier. Alle avdelingslederne påpeker at det ikke er lurt å ta valg som lærerne ikke er enige i, men at det noen ganger ikke kan unngås. Når dette skjer, er det viktig at ledelsesteamet står sammen og er enige.

Avdelingsleder 1 forteller at hva de skal jobbe med noen ganger er utenfor deres kontroll. De må velge det fagavdelingen pålegger dem:

Vi får noen valg. Klart i sånne situasjoner, så har du få muligheter til å skape aksept hos lærerne. Det ligger et pålegg der, eller en forventning til at vi må gjør det. (Avdelingsleder 1)

Videre forteller han at noen lærere har store problemer med å jobbe med det som er felles utviklingsområder, og utdyper dette på følgende vis:

Det er en del lærere som syntes det er problematisk de er fortsatt kun her for undervisnings del, og ikke for å utvikle organisasjonen. (Avdelingsleder 1)

Han forteller også at en må ansvarliggjøre lærerne, fordi å utvikle organisasjonen ofte kommer i andre rekke for lærerne.

5.4 Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som en lærende organisasjon?

Skolen skal være en lærende organisasjon i tillegg til elevenes læring, også har fokus på lærernes læring. Skoleeier stiller krav til skolene, og det er skoleledelsens ansvar at skolen oppnår tilfredsstillende resultater. Dette hadde vi i bakhodet når vi stilte følgende spørsmål: Hvordan arbeider skolen din for å sikre skolens utvikling? Samtlige avdelingsledere nevner satsingsområdene sine, og vi antar at dialog er viktig i forbindelse med disse satsingsområdene for at de skal arbeides mot på mest hensiktsmessig måte. Empirien som presenteres i de neste avsnittene viser hvilken rolle informantene mener dialog spiller i skolen som lærende organisasjon.

5.4.1 Hvordan velger skolene sitt satsingsområde?

Samtlige informanter påpeker viktigheten av at lærerne inkluderes i prosessen med å velge skolens satsingsområde. I tillegg mener de at avdelingsledere har en formell makt som gjør at de kan ta enkelte valg uten at lærerne på lik linje deltar i avgjørelsen. Om dette sier avdelingsleder 2 følgende:

Du kan velge å bruke retten en har til å bestemme, men det er aldri lurt. Som leder kan man bruke styringsretten og si ”sånn blir det her hos oss”, men det er aldri lurt. Du må ha folkene dine med på laget, for det er i klasserommet det skal skje, og vi som ledere er ikke i klasserommet. (Avdelingsleder 2)

Alle avdelingslederne påpeker viktigheten av at lærerne er med på avgjørelsen rundt hvilke satsingsområde skolen skal ha. Til tross for at alle avdelingslederne snakker om at det er viktig å inkludere lærerne både i valg av og arbeid med satsingsområder, er det derimot forskjellig praksis rundt dette. Avdelingsleder 1 forteller at skolen har noen valg når det gjelder satsingsområder og at det er vanskelig å få aksept hos lærerne når disse skal innføres, fordi dette er noe de blir pålagt å innføre fra politisk hold. Han forteller videre at det siste de gjorde i forbindelse med satsingsområder, var å innføre et satsingsområde de ikke var pålagt å innføre, men heller et skoleledelsen ønsket å innføre:

Du kan si at satsingsområdene er ofte styrt av skoleeier. Men det siste vi gjorde og det er noe vi faktisk ikke må gjøre, det er at vi har valgt å gå inn i et vitenskapelig mobbeprogram. (Avdelingsleder 1)

Avdelingsleder 1, forklarer hvordan ledelsen gikk frem for å skaffe samtykke fra lærerne til dette programmet:

Vi spurte lærerne om det var noen som hadde noen innvendinger til satsingsområdet, og om noen mente at det kanskje ikke er så lurt å gjøre innføre, for da ville vi gjerne ha beskjed om det. Da stiller du ansvaret til lærerne, og om de har noen innvendinger, må de faktisk formulere hvilke innvendinger de har om det. Det er klart det er en litt sånn ufin måte å gjøre det på, fordi lærerne faktisk må blottlegge seg. Du må, om du har en negativ mening, faktisk stå for meningen din, synliggjøre den. Så vi fikk hundre prosent oppslutning. (Avdelingsleder 1)

Alle avdelingslederne forteller at når de skal implementere et nytt satsingsområde på skolen, starter de med å gi lærerne informasjon om dette. Deretter får lærerne spørsmål om hvorvidt de ønsker å være med på dette eller ikke. Det er derimot ingen av avdelingslederne som nevner at lærerne i blant selv også kommer med ønsker om nye satsingsområder.

På spørsmål om inkludering av lærerne i satsingsområder, svarer avdelingsleder 3 at lærerne på hans skole får uttale seg i forhold til saken. Vi stilte så følgende oppfølgingsspørsmål: Om lærerne viser at det ikke er særlig interesse for satsingsområdet, hadde dere da lagt det på hyllen? Avdelingsleder 3 svarer på følgende vis:

Ja, det blir en meningsstyring for oss å ta til vurdering. Det er klart det er uklokt å overstyre lærerne, men det skjer. Av og til er det jo nødvendig. (Avdelingsleder 3)

I sitatet kommer det fram at han som avdelingsleder mener at lærerne skal få uttrykke sine synspunkter angående satsingsområder, men at han mener ledelsen i blant må kunne ta avgjørelser som strider imot disse synspunktene. Avdelingsleder 2 tar opp et tilfelle hvor de på hennes skole hadde behov for å innføre satsingsområdet *Regnebyen*. Etter innføringen av Regnebyen, oppstod det motstand mot det nye satsingsområdet. Hun forklarer følgende i denne sammenheng:

Vi hadde en litt mer kronglete vei i år når vi begynte med Regnebyen, fordi det var mye tidspress på oss. Det var noe i resultatene som sa at vi var nødt til å satse på regning, det står i planen vår, den fireårsplanen, at vi skal jobbe med regning. Vi hadde en liten prosess på det med lærerne, men mer en informasjon enn delaktighet. Dette merket vi i høst når vi startet opp Regnebyen, at det var ikke godt nok forankret hos lærerne. (Avdelingsleder 2)

Både avdelingsleder 1 og 3 sier de på sine skoler har ulike fagavdelinger hvor ulike satsingsområder blir diskutert. Disse fagavdelingene består av lærere og én person fra ledelsen. I forbindelse med skolens mål, kom det fram under intervjuet med avdelingsleder 1 at det kan være utfordrende å ta lærerne med i slike prosesser fordi det er en tidkrevende prosess. Han sier det på denne måten:

Den prosessen tar veldig lang tid. Det kan nesten være et hinder også i utvikling, men ja, lærerne bør være involvert og i all hovedsak så prøver vi å få det til, i større eller mindre grad. Vi kjenner prinsippet om at det er lurt. (Avdelingsleder 1)

5.4.2 Hvordan å møte motstand i forbindelse med skoleutvikling?

Samtlige avdelingsledere gir tydelig uttrykk for at de har erfaring med motstand fra lærerne, også i forbindelse med skoleutvikling. Avdelingsleder 1 forteller følgende i denne sammenheng:

Vi har nok noen som har store problemer med å jobbe med det som på en måte er felles utviklingsområder, og det er en del lærere som syntes det er problematisk. De er fortsatt kun her for undervisningens del og ikke for å utvikle organisasjonen. (Avdelingsleder 1)

Samtlige avdelingsledere trekker fram kommunikasjon i forbindelse med motstand fra lærerne. Avdelingsleder 2 og 3 har ulike meninger om hvordan en som avdelingsleder skal håndtere slik motstand. Avdelingsleder 2 mener at motstand skal møtes og ikke overses. Hun presiserer at til tross for at hun har et voldsomt temperament, blir hun aldri sint på lærerne, da dette er noe hun mener vil gjøre vondt verre:

Innimellom skal du tåle at noen blir sint på deg, fordi det ikke deg de er sint på egentlig. De er sint på arbeidssituasjonen sin, eller på elevene sine.
(Avdelingsleder 2)

Avdelingsleder 1 forteller at når det gjelder noen områder i skolen, er det forventet at lærerne har lojalitet til jobben:

Man kan ikke velge å ikke samarbeide med teamet sitt. Hvis noen hadde uttrykt noe slikt, så hadde jeg vært ganske tydelig på det at det går faktisk ikke an.
(Avdelingsleder 1)

Avdelingsleder 1 forteller at når en lærer uttrykker seg kritisk, stiller han et motspørsmål til læreren. Dette fordi han har gjort seg opp en mening om at avgjørelsen de har tatt er god. Derfor må den eventuelle læreren begrunne kritikken som reises.

5.4.3 Når avdelingsleder ikke er fornøyd med lærerens prestasjoner

På bakgrunn av at det forventes at avdelingsleder skal være en tydelig leder, og i tillegg bidra til å påvirke elevenes læring (Byrådssak 412/09 (2008), stilte vi spørsmålet: Hvordan går du som avdelingsleder frem når du ikke er fornøyd med prestasjonene til en ansatt? Med lærerens prestasjoner mener vi lærerens jobbutførelse på forskjellige områder, blant annet teamsamarbeid og klasseromsundervisning.

Avdelingsleder 3 forteller at dette er vanskelig; på den ene siden må en som avdelingsleder ivareta de ansatte og tenke på deres beste. På den andre siden sier jussen at en skal ha de beste lærerne i klasserommet. Derfor skal en få ut læreren om prestasjonene ikke står til forventningene. Han ser på dette som et krysspress, og uttrykker dette på følgende måte:

Det er krysspress mellom lov og orden, og rett og forventning; hva er det beste for elevene og hva er det beste for deg. (Avdelingsleder 3)

5.4.4 Sakslister eller vedtak?

Vi ønsket å vite hva avdelingslederne mener om påstanden: Møter har en tendens å ende med sakslister i stedet for løsninger eller vedtak. Vi spurte dem derfor etter deres tanker rundt denne påstanden. Avdelingsleder 1 forteller at han ikke er enig i denne påstanden. Avdelingsleder 2 er derimot helt enig i påstanden. Hun sier at det er en tendens til at møter ender med punktlister over hva de burde gjort. Videre forteller hun at det er annerledes i utviklingstiden. Dette uttrykker hun på følgende vis:

Men vi har god erfaring i utviklingstiden med å jobbe veldig sånn konkret. Kafédialog for eksempel, med en oppsummering på slutten, og ”hva vil vi ta med oss videre, og hvordan kan vi jobbe med dette videre? (Avdelingsleder 2)

Hun forteller imidlertid at en del av det de kommer frem til i utviklingstiden, har en tendens til å ende på enten hennes, de andre avdelingsledernes eller rektors pc.

Avdelingsleder 3 forteller at han mener den største utfordringen i skolen er at alle har en egen mening. Videre forteller han om et tilfelle der det var høylytt diskusjon mellom lærerne om en bestemt sak. Det viste seg til slutt at lærerne hadde diskutert i den tro at alle var uenige, men at det egentlig kun var én person som ikke hadde vært enig med resten. Videre sier han følgende:

Så det er mye det at vi vil høre våre egne stemmer, vi vil repetere, og vi lytter ikke alltid. Vi lytter med munnen i stedet for med ørene, det blir litt sånn ”å øse ut mine fakta i forhold til saken uten å lytte på alle andre”. Lærerne er ledere i sin hverdag, de er vant til å stå i sitt klasserom å lede, og så skal de plutselig sitte i et fellesskap og ikke lede. Det er vanskelig. Dermed er det også sånn at møter kan ha en tendens til å ende med sakslister eller punktlister, uten at det kommer noen løsninger eller klare vedtak. (Avdelingsleder 3)

Han forteller så at de ved hans skole nå prøver noe nytt, og styrer vekk administrative saker og sakslister fra utviklingstiden.

Det ligger da på teamtid og på avdeling, slik at det blir et mindre fora til å ta den store diskusjonen, om de glemte, om det som forsvant, eller om det som ikke er på plass. Sånn at utviklingstiden, der jobber vi med pedagogisk arbeid. Og så har vi den teamtiden som er mer til spontane møter, eller til sakslister og punkter vi må gjennom, og så videre. Og dermed så får man to forskjellige arenaer. (Avdelingsleder 3)

Avdelingsleder 1 sier at de kvir seg til den lange diskusjonen i felleskap, og at jo større fora, jo lengre diskusjon. Han sier videre at teamnivå er de minste grupperingene.

Der er det lettere å åpne for en diskusjon og snakke om detaljer om ett eller annet, og slippe alle til ordet på en bedre måte. Nå er det ikke opplest og forventet å gjøre det sånn, men jeg opplever at jeg prøver å få flest mulig til å si noe. Så jeg mener at jo mindre vi er i størrelse på disse foraene, jo mer rom for diskusjon er det, men det må konkluderes. (Avdelingsleder 1)

Videre stilte vi følgende spørsmål: Merker du noe forskjell i forhold til å trå inn i lærerteam i forhold til å trå inn i et lederteam med tanke på det å ha en dialog versus diskusjon? Avdelingsleder 1 svarer her at han føler ledelsen bruker både dialog og diskusjon. Han sier at det kan være uenigheter, men at de likevel klarer å konkludere. Han mener også at det alltid vil være lederens privilegium å konkludere.

5.4.5 Hvordan prioritere det som er kortsiktig og det som er langsiktig?

To av avdelingslederne forteller at det er en balansegang å prioritere de langsiktige og kortsiktige oppgavene. Samtlige avdelingsledere påpeker at det er viktig å sette av tid til de langsiktige oppgavene, fordi en hele tiden kunne drevet med de kortsiktige oppgavene. Avdelingsleder 2 sier det på denne måten:

Det er en balansegang, og det er tøft. Som leder så er det den der langsiktige mot det som brenner akkurat nå. Og som jeg sa, så har jo vi pedagogisk ledermøte hver uke, der vi spør oss: ”hvor skal vi?”, der det ikke er lov til å snakke om det som brenner akkurat nå. Fordi hvis du vil, og hvis en lar seg få

lov, så kan vi bare jobbe med brannslukking hele tiden. Men da kommer vi ingen vei. (Avdelingsleder 2)

Videre forteller hun at man må tenke langsiktig i forbindelse med elevenes læring. Ledelsen har lagt opp et løp der elevene skal opp på et visst nivå. Når en eksempelvis sender noen på kurs, da er det brannslukking. En må tenke langsiktig, men av og til må man ta hånd om de kortsiktige sakene raskt.

Avdelingsleder 3 sier at vi nå er over i den rektorstyrte verden, og ”vi holder på med styring og strategiarbeidet”. Avdelingsleder 3 forteller videre at et eksempel på hvordan de håndterer langsiktige oppgaver, er å planlegge neste skoleår. Dette mener han er klassisk skolelederarbeid. Videre diskuterer han følgende:

Vi får 33 nye elever, hvordan skal vi organisere? Hvilken ringvirkninger får dette om ett år, om to år, tre år, fire år? Hva vil effekten være på veldig kort sikt? Hvordan kan vi ivareta den enkelte elev i den nye gruppen? Så der sitter vi på en måte og prøver å lage prioriteringer, og prøver å liste opp ”plusser og minuser”. (Avdelingsleder 3)

Når det gjelder utviklingsarbeid, sier avdelingsleder 3 at det vil være enkeltpersoner som får individuelle arbeidsoppgaver. Han selv jobber sammen med en annen lærer, og de jobber med å finne de rette verktøyene for å få inn et bestemt satsingsområde i skolen.

5.4.6 Forsvarsrutiner

I dette avsnittet ønsker vi å presentere de empiriske funnene fra to-kolønneskjemaet som avdelingslederne utførte. Vi vil også presentere funn fra den delen av intervjuet som omhandlet spørsmål basert på to-kolønneskjemaet.

Begge avdelingslederne har beskrevet ett organisasjonsmessige problem hver. Vi får inntrykk av at de begge legger skylden for problemene de beskriver over på lærerne. For eksempel skriver avdelingsleder 1 at enkelte lærere ikke følger opp de forventningene skoleledelsen har i forhold til hvordan et teamsamarbeid skal være, mens avdelingsleder 2 påpeker at noen av

lærerne ved hennes skole virker mer opptatt av å gjennomføre undervisning med elevene, enn å sikre at elevene faktisk når læringsmålene i de ulike undervisningstimen.

Når avdelingsleder 1 beskriver hvordan han hadde valgt å ta opp problemet med teamet sitt, trekker han frem *lærende møter* og *læringssirkelen* som metoder. Han gir ikke selv noen forklaring på hva dette er, men når han beskriver fremgangen på hvordan han tar opp problemet med lærerne, beskriver han et møte hvor han er tydelig opptatt av at alle lærernes meninger skal komme frem i tur og orden. Han er også tydelig på at det er viktig med refleksjon rundt alle de forskjellige meningene – hver enkelt lærer skal reflektere over egne meninger, og de skal liketil reflektere over hverandres meninger og synspunkter. Videre skal lærerne i samarbeid med ham selv, komme frem til enighet om hva som kan gjøre teamsamarbeidet bedre, og han vil etter en stund ha et oppfølgingsmøte med teamet for å snakke om status og eventuelt utarbeide nye mål. På bakgrunn av denne beskrivelsen, danner vi oss en forståelse av at det han mener med læringssirkel, er et møte hvor alle teammedlemmene skal lære av hverandres erfaringer, samt hvor det skjer en utvikling ved at de sammen skal komme frem til enighet som bygger på alle de forskjellige meningene og perspektivene. Avdelingsleder 1 skriver at det er enkelte personer i teamet som krever at han benytter en lur fremgangsmåte når han skal ta opp et problem, og vi forstår det slik at han mener læringssirkelen er en slik lur fremgangsmåte.

Avdelingsleder 2 skriver at hun kunne tatt opp problemstillingen sin i dialog med lærerne i medarbeidersamtaler, eller på utviklingstid som en del av et større arbeid. Om sistnevnte hadde vært tilfellet, ville hun lagt opp til at lærerne både skulle arbeidet individuelt med problemstillingen samt i dialog med kolleger. Hun beskriver imidlertid i to-kolonneskjemaet en dialog med kun én lærer.

Det kommer tydelig frem at både avdelingsleder 1 og 2 mener refleksjon er en god metode. Som tidligere nevnt vektlegger avdelingsleder 1 refleksjon i læringssirkelen, mens avdelingsleder 2 skriver at hun vil forsøke i dialogen med læreren, å få læreren til å reflektere rundt egen undervisning. Ingen av avdelingslederne ser ut til å adressere problemstillingen til den eller de av lærerne de mener er en del av problemet. Vi får heller et inntrykk av at de ønsker at lærerne selv, gjennom refleksjon skal komme frem til at det er et problem, og videre også komme frem til hvordan dette problemet skal løses.

Vi stilte avdelingslederne oppfølgingsspørsmål til to-koloneskjemaene deres i intervjuet vi gjennomførte med dem i etterkant. Vi spurte begge avdelingslederne om de mente vi hadde forstått dem riktig, når vår tolkning av to-koloneskjemaene er at de bevisst gikk varsomt frem når de skulle presentere problemstillingen overfor lærerne. Her svarer begge avdelingslederne bekreftende. Avdelingsleder 1 mener det er viktig med en fornuftig fremgangsmåte overfor enkelte lærere. Han sier følgende i denne sammenheng:

Man må jo være ganske nennsom i forhold til hvordan man presenterer et tema som kan gå på enkeltpersoners utføring av egen jobb. Og så må du se det oppimot personlighet og egenskaper de har. (Avdelingsleder 1)

Han forteller om et forventningsdokument på skolen. Dette forventningsdokumentet inneholder retningslinjer for hvordan teamsamarbeid på skolen skal foregå. Det er skolens ledelse som har utarbeidet forventningsdokumentet, og han mener at uten å ha dette dokumentet å vise til overfor lærerne, ville det blitt forskjellsbehandling i forhold til hvordan teamene utvikles. Også avdelingsleder 2 forteller at det er utfordrende å ta opp problemer med lærerne, om deres undervisningspraksis spiller en rolle. Lærerne reagerer da gjerne med å gå i forsvarsposisjon, og hun forklarer dette på følgende måte:

Hvis du begynner å gå konkret på lærerens undervisningspraksis, så blir det veldig fort sånn ”ja, du synes ikke jeg er god nok, nei”. (Avdelingsleder 2)

Vi spurte avdelingsleder 2 om hun fikk noen aha-opplevelser når hun utarbeidet to-koloneskjemaet. Dette bekrefter hun, og utdyper på følgende vis:

Ja, i svarene som jeg antok at jeg ga, var jeg mer kritisk. Jeg tilla lærerne mer kritiske meninger enn jeg i utgangspunktet trodde at jeg kom til å gjøre. Så det var litt sånn ”nei, nå er jeg veldig negativ her”. Det var da at jeg følte at lærerne som jeg skrev om, gikk veldig i forsvarsposisjon, i forhold til at ”det jeg gjør er godt nok”. (Avdelingsleder 2)

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi forsøkt å trekke frem relevante empiriske funn. Kapitlets innhold er derfor beskrivende i forhold til avdelingsledernes egne erfaringer. Vi sitter igjen med en forståelse av at samtlige avdelingsledere opplever den nye ledelsesmodellen som positiv, men at tiden sjeldent strekker til alle oppgavene avdelingslederne er tildelt – både når det gjelder undervisning og ledelse. Samtlige avdelingsledere forteller at de er opptatt av å bruke dialog, men vi forstår det slik at ikke alle har god kjennskap til dialogens definisjon. Vårt inntrykk er at de ofte forveksler dialog med en monolog, hvor det ikke er et mål om å oppnå ny forståelse og nytenkning.

Videre ser vi at avdelingslederne fokuserer på asymmetri som følge av det ulike maktforholdet, mellom dem selv og lærerne. Samtlige avdelingsledere er tydelige på at de er med i et lederteam, mens kun én av dem sier at han også del av et lærerteam. Vi mener også å se en tendens til forsvarsrutiner, da det gjentatte ganger kan se ut til at avdelingslederne tildekker sannheten i forbindelse med å ta opp ulike saker med lærerne. I forbindelse med satsingsområder ser vi også en klar tendens til at avdelingslederne velger å informere lærerne om beslutninger enten de selv eller ledelsen har tatt, fremfor å inkludere dem i beslutningstakingen.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil det sentrale være å drøfte hovedresultatene fra det empiriske materialet vårt i forhold til teori fra kapittel 3 og i forhold til innholdet i kapittel 2 – Endring av skoleledelse. Utgangspunktet for drøftingen vil være problemstillingen vår, som også vil være den røde tråden gjennom hele oppgaven:

Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne om skolens utvikling?

Som nevnt innledningsvis er hensikten med problemstillingen å lære av noen avdelingslederes erfaringer med bruk av dialog. For å besvare problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som også vil danne rammen for strukturen i dette kapittelet:

1. Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?
2. På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?
3. Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som lærende organisasjon?

Datamaterialet vil i dette kapittelet oppbygges likt som i kapittel 5, hvor vi valgte å presentere funnene fra avdelingslederne samlet.

6.1 Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?

Vi vil i denne delen av drøftingskapittelet ta for oss forskningsspørsmålet: Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere? Gjennom forskningsspørsmålet vårt søker vi å forstå hvordan avdelingsledere bruker de dialogiske spenningsdimensjonene *dialog* og *monolog*, *intersubjektivitet* og *alteritet*, samt *asymmetri* og *symmetri*, for å oppnå felles forståelse med lærerne om skolens utvikling. Derfor vil vi videre drøfte det vi anser som relevante funn i lys av teori fra kapittel 3 samt innholdet i kapittel 2. Vi vil starte med å drøfte spenningsdimensjonene dialog og monolog.

6.1.1 Dialog og monolog mellom avdelingsleder og lærerne

Viktigheten av bruk av dialog i ulike sammenhenger understrekes i flere stortingsmeldinger. Vi kan derimot ikke se at dialog er definert i stortingsmeldingene. Spurkeland (2013) presiserer at det kreves at lederen har kunnskap om hvordan en dialog skal føres for at den skal oppleves likeverdig for alle dialogdeltakerne. Om ikke dialogen oppleves likeverdig for både lærerne og avdelingsleder, kan det skje at rollen som meningsprodusent faller på kun avdelingsleder, slik Dysthe (1997) peker på kan skje grunnet det asymmetriske forholdet. En konsekvens av dette kan være at det dialogiske potensialet ikke blir brukt (Dysthe, 1997), noe som etter vår tolkning kan hindre felles forståelse. På bakgrunn av dette stiller vi spørsmål til om mangel på en dialogdefinisjon i politiske dokumenter, kan føre til at styringssignal nedover fra de sentrale myndighetene til de som utformer skoleledelse, er svekket.

De empiriske resultatene viser at avdelingslederne har varierende grad av forståelsen av dialog. En av avdelingslederne forteller at han selv mener han bruker dialog i møter med lærerne, men at han samtidig føler at han sitter med det riktige svaret. Samtidig forteller også en av de andre avdelingslederne at hun mener at hun bruker dialog i møte med lærerne. Hun trekker frem evnen til å *lytte* som en av de viktigste egenskapene for en avdelingsleder. Hun forteller imidlertid at hun ikke alltid blir enig med det lærerne sier, selv om hun lytter til dem. Vår forståelse er at avdelingslederne i slike tilfeller allerede har gjort seg opp en mening om en sak, og dermed ikke lar seg påvirke av lærernes perspektiver, slik man gjør ved det indre overbevisende ordet, i en dialog. Vi sammenligner avdelingsledernes utsagn med Dysthes (1997) eksempel, hvor hun om seg selv oppdaget at hun overfor elevene brukte monolog, til tross for at hun trodde hun brukte dialog (se kap. 3.1.2.3). Her mener vi å se en likhet, nemlig bruk av det autoritative ordet. En mulig konsekvens av mangel på dialogdefinisjon i stortingsmeldingene kan derfor være at avdelingsleder ikke alltid legger til rette for dialog i møtesammenheng med lærerne, men i blant en monolog i stedet.

En annen avdelingsleder forteller oss derimot at han er opptatt av å bruke de ulike profesjonskunnskapene lærerne på hans team har, for å komme frem til løsninger. Dette er noe han mener de gjør gjennom diskusjon. Hans oppgave, forteller han, er å ”igangsette” denne diskusjonen. Det er gjennom dialog man presenterer ulike perspektiver med hensikt om å oppdage et nytt syn, mens det er gjennom diskusjon at beslutninger fattes, og diskusjon og dialog er dermed hverandres nødvendige motpart (Senge, 1990). Vår tolkning er derfor at det ikke bare er diskusjon mellom lærerne avdelingslederen legger til rette for, men også dialog.

Til tross for at han selv ikke nevner begrepet dialog, får vi et inntrykk av at han har en dypere forståelse for dialog enn de to andre avdelingslederne. Dette fordi det for oss virker som at han både forstår at lærerne gjennom dialog skaper felles forståelse for hverandres perspektiver (intersubjektivitet) samt kommer frem til løsninger ved hjelp av dem (alteritet). Dette er noe Linell (2009) understreker som viktig for å skape både ny og felles forståelse. Det kan dermed se ut til at en presentasjon av en dialogdefinisjon i stortingsmeldingene ikke er nødvendig for alle avdelingsledere, fordi noen avdelingsledere allerede kan ha kjennskap til og forståelse av hva dialog er.

Datamaterialet viser at avdelingslederne er klare på at de ønsker tydelig ledelse, og at de mener at de som avdelingsledere har det siste ordet i dialoger med lærerne. Det kommer frem at en avdelingsleder mener at en utfordring med å bruke dialog, er at man kan risikere at lærerne tror at om de får ytret meningen sin, så indikerer dette at de har rett. En annen avdelingsleder mener at det i blant er nødvendig for en leder å bruke monolog for å opprettholde egen legitimitet. Dette gir oss et inntrykk av at avdelingslederne ikke har en dialogisk grunnholdning, til tross for at Dysthe (1997) peker på at en leder bør ha nettopp det. På bakgrunn av dette mener vi at det kan stilles spørsmål om avdelingslederne i blant tar i bruk monolog i situasjoner der det er mest hensiktsmessig å bruke dialog, kun for å opprettholde sin legitimitet som leder og for å ikke miste kontrollen til lærerne. Om dette er tilfellet, antar vi at dette også kan være en konsekvens av mangel på dialogdefinisjon i stortingsmeldingene. Trolig ville en klar dialogdefinisjon kunne fungert som en retningsviser for avdelingsledere som er redde for å miste kontrollen til lærerne, ved at den tydeliggjør fordelene med bruk av dialog fremfor monolog. En annen mulig forklaring kan imidlertid være at avdelingslederne bevisst bruker monolog i stedet for dialog, for å opprettholde avstanden mellom seg og lærerne. Dette kan i så tilfelle være positivt, da det i blant er nødvendig med en viss avstand for at avdelingsleder skal mestre å ta vanskelige beslutninger når det trengs, slik DEA (2008) presiserer at det i blant kreves av en mellomleder.

6.1.1.1 Ledelsens involvering av lærerne i beslutninger

Det virker å være en tendens til at avdelingsledere bruker det autoritative ordet overfor lærerne når de skal informere om beslutninger tatt av ledelsen. Muligens kan det at ledelsen i blant velger å ta beslutninger uten lærerne og det at de velger å bruke det autoritative ordet overfor dem, være en tidsbesparende handling. Dette fordi det å involvere lærerne innebærer

at det tar lengre tid å komme frem til en beslutning. Derimot forteller en av avdelingslederne at hun ikke alltid er enig med resten av ledelsen når det gjelder ulike saker, men at hun støtter dem 100% så snart en beslutning er fattet. Dette gir oss et inntrykk av at avdelingslederen i blant kan være *for* lojal overfor toppledelsen, noe DEA (2008) presiserer at man som mellomleder ikke må være om man vet bedre. Avdelingslederen er den som arbeider tett med lærerne, og det er dermed hun som vet hva de trenger og hva som fungerer for dem. Trolig er dette grunnet at hun i større grad forstår lærernes perspektiver, noe som igjen er en konsekvens av at hun arbeider tett med dem. Om så tilfelle, kan dette trolig føre til at avdelingslederen i større grad har forståelse for lærerne når det gjelder hvilke områder som bør utvikles. Dermed kan muligens det at avdelingslederen ikke er enig med resten av ledelsen om en beslutning, indikere hun forstår at sett fra et lærerperspektiv, er ikke denne beslutningen den mest hensiktsmessige.

En av avdelingslederne meddeler at ledelsen, og seg selv inkludert, i blant øver på hvordan de skal formidle beslutninger til lærerne. Dette gjøres med den hensikt å unngå kritiske holdninger fra lærerne. Vår antakelse er da at hvis det er behov for å øve inn hvordan man skal presentere noe for lærerne med den hensikt å bedre takle mostand og kritiske holdninger, er det ikke sikkert at beslutningen som ledelsen har fattet er den beste. Trolig ville ledelsen og lærerne sammen kunne kommet frem til en bedre beslutning, fordi man da ville belyst saken fra flere hold. Vi vil videre drøfte hvilken betydning avdelingsledernes og lærernes perspektiver har for å skape felles forståelse.

6.1.2 Intersubjektivitet og alteritet

Det at avdelingsledere og lærere befinner seg på ulike plasser i skolens hierarki, fører til at de har ulike perspektiver på skolen som organisasjon, og derfor gjerne også ulik oversikt og ulike tanker om hvilke områder som bør utvikles samt hvordan utviklingen bør foregå. I en slik sammenheng mener vi det er naturlig å diskutere begrepene intersubjektivitet og alteritet (se kap. 3.1.2.2). Funn fra datamaterialet vårt viser en tendens til at å ha undervisningsstilling som del av avdelingslederstillingen, fører til de bedre forståelse for lærernes hverdag når det gjelder elevene. Vi tolker dette som at avdelingsledernes undervisningsstilling hjelper dem til å lettere oppnå intersubjektivitet mellom seg selv og lærerne i saker som omhandler elevene, noe som er en forutsetning for at felles forståelse skal kunne oppnås. Det må påpekes at ikke alle informantene har undervisningsstilling. Både Linell (2009) og Rommetveit (1974) peker

på at intersubjektivitet først kan oppnås om dialogdeltakerne åpner opp for å forstå hverandres perspektiver. På bakgrunn av dette antar vi at avdelingsledere som ikke har undervisningsstilling i blant har vanskeligere for å skape felles forståelse med lærerne. Dette fordi de ikke har tilgang til lærerperspektiver på samme måte som avdelingsledere som har undervisningsstilling. Muligens vil dette stemme på noen områder fordi avdelingslederne ikke er i klasserommet og underviser, og dermed ikke ser hvilke utfordringene som utspiller seg der på samme måte som lærerne gjør. En mulig konsekvens av at avdelingsledere ikke har undervisning som del av lederstillingen kan dermed være at det er mer utfordrende å se de samme behovene for utvikling som lærerne gjør, på de ulike områdene. Derimot forteller en av avdelingslederne at det at han ikke har tid til timeplanfestet undervisning i tillegg til de administrative oppgavene, gjør at han i større grad forstår lærerne når de uttrykker at de har for mye å gjøre i løpet av arbeidsdagen. Han sier at når ledelsen implementerer nye satsingsområder, senker de aktivitetsnivået på andre områder, noe han kaller å "rydde rom". Dette viser en tendens til at avdelingsledere kan ha forståelse for lærernes travle hverdag.

Like viktig som at avdelingsleder forstår lærernes perspektiver, er det at lærerne forstår avdelingsleders perspektiver. Dette fordi det er viktig at lærerne forstår avdelingsleders beslutninger når det gjelder skolens utvikling. Vi forstår det slik at det i blant er behov for at ledelsen bruker det autoritative ordet, og at det ikke alltid er rom for dialog. For eksempel er det ikke alltid rom for å ta høyde for lærernes meninger rundt implementering av satsingsområder, gjerne om det er et satsingsområde som er pålagt skolen fra politisk hold. En av avdelingslederne forteller at han mener at det i slike tilfeller er ledelsens jobb å prøve å motivere rundt disse satsingsområdene samt å skape forståelse for hvorfor disse satsingsområdene er viktige. Vi tolker dette som at avdelingslederen mener at om ikke lærerne forstår viktigheten av et satsingsområde, kan de bli umotiverte, og dermed ikke ønske å jobbe med satsingsområdene. På en side antar vi at det i slike tilfeller trolig ikke er oppnådd intersubjektivitet mellom avdelingsleder og lærere, noe Linell (2009) og Rommetveit (1974) peker på som en forutsetning for at felles forståelse skal oppnås. En mulig konsekvens av dette kan være at skolen ikke utvikler seg så mye eller så godt som den burde på de aktuelle områdene.

6.1.2.1 Dialogisk grunnholdning som forutsetning for oppnåelse av felles forståelse?

Resultatene fra både intervjuene og to-kolonneskjemaene viser at samtlige avdelingsledere mener refleksjon er nødvendig for at det skal oppstå ny forståelse hos lærerne. En metode som nevnes for å få lærerne til å reflektere, er læringssirkel. Det beskrives her en fremgangsmåte hvor det er et tydelig fokus på at lærerne skal reflektere over egne meninger, samt at de skal få mulighet til å kommentere hverandres meninger. Vi får inntrykk av at det dialogiske deltakelsesmønsteret som blir brukt i læringssirkelen er asymmetrisk og samarbeidende. På en side kan dette være positivt fordi avdelingsleder da kan ta ansvar for å tilrettelegge for dialog allerede fra starten av møtet med lærerne, noe Schein (1993) trekker frem som første steg for at felles forståelse skal kunne oppnås. Avdelingslederen gjør dette ved å tilrettelegge for en perspektivdeling blant lærerne og avdelingsleder, samt ved å oppfordre til at alle dialogdeltakerne skal forsøke å forstå hverandres perspektiver. Dette er noe Linell (2009) peker på som en forutsetning for at intersubjektivitet skal kunne oppnås. En slik perspektivdeling som skjer i læringssirkelen, vil dermed kunne føre til at både ny og felles forståelse oppnås. Trolig vil avdelingsleder i slike sammenhenger vektlegge samarbeid mellom dialogdeltakerne, fremfor asymmetrien.

På en annen side vil antakeligvis ikke avdelingslederen mestre å tilrettelegge for dialog, om hun ikke har en dialogisk grunnholdning. Dette fordi hun tror at hun tilrettelegger for dialog, mens hun i realiteten tar i bruk det autoritative ordet. Kanskje vet hun hvilket utfall hun ønsker at læringssirkelen skal resultere i allerede før møtet med læringssirkelen har begynt. Muligens kan dette resultere i at avdelingslederen bruker sin administrative makt til å legge føringer for hvordan dialogen i læringssirkelen skal foregå, slik Dysthe (1997) peker på at en leder som ikke har en dialogisk grunnholdning, kan gjøre. En konsekvens av dette kan være at gjensidig kommunikasjon hindres og at det da ikke oppnås felles forståelse. Dette kan være et resultat av at avdelingslederne er veldig bevisste asymmetrien mellom dem og lærerne. Videre vil vi se på spenningsdimensjonene asymmetri og symmetri som befinner seg i dialogen mellom avdelingsleder og lærerne.

6.1.3 Asymmetri og symmetri mellom avdelingsleder og lærerne

I møtet mellom avdelingsleder og lærere vil det være en asymmetrisk relasjon både grunnet ulike maktforhold og ulik kunnskap og kompetanse. Asymmetrien kan bidra til både felles forståelse og utvikling, om den utnyttes riktig. Dysthe (1997) peker på at en leder med en

dialogisk grunnholdning i større grad vil kunne utnytte asymmetrien mellom seg og medarbeider på en positiv måte. En av avdelingslederne er avdelingsleder på 1.-4. trinn, og han forteller at i møter med lærerne er det ofte han som setter i gang lærerne, mens det er lærerne selv som kommer frem til løsninger. Han begrunner dette med at det er lærerne som er ekspertene. Selv har han ikke kunnskap om begynneropplæringen slik lærerne på 1.-4. trinn har, men derimot besitter han lederkompetanse. Vi tolker det slik at han er opptatt av at det er de som kan mest om møtets tema, som skal komme frem til løsninger. Hans oppgave blir dermed å ta i bruk den ulike kunnskapen og kompetansen som befinner seg blant de som er tilstede. Videre tolker vi det også slik at avdelingslederen ikke ønsker å være meningsprodusent alene, men at han derimot er opptatt av å gjøre lærerne til meningsprodusenter. Dysthe (1997) presiserer at om en leder reduserer en medarbeider til å bli en mottaker av mening, i stedet for en produsent av mening, kan det være et resultat av monologisk holdning. På bakgrunn av dette antar vi at avdelingslederen her har en dialogisk grunnholdning. Likevel lurer vi på om det i eksempelet nevnt ovenfor er mulig at avdelingslederen legger ansvaret for meningsprodusent litt *for* mye over på lærerne. Han sier selv at han ofte ikke kan komme med løsninger når han sitter i møter med lærerne på 1.-4. trinn fordi det er lærerne som er ekspertene. Riktignok har ikke avdelingslederen selv kunnskap innen begynneropplæring. Basert på det faktum at han er utdannet pedagog og har mange års arbeidserfaring fra skolen både som lærer, avdelingsleder og rektor, har kunnskap og erfaring som kan bidra til å finne løsninger sammen med lærerne. På en side kan det være at avdelingslederen ikke tør å utfordre lærerne, eller at man ikke har tiltro til at sine egne kunnskaper er relevante på visse områder. På en annen side kan det være at avdelingsledere legger til side "makten" han besitter som medfølger lederrollen, for å bygge relasjoner med lærerne. Dette ved å vise at han verdsetter og har tillit både lærerne og deres synspunkter, samt tillit til at lærerne selv kan komme frem til løsninger. Om sistnevnte skulle være tilfellet, samsvarer dette med det DEA (2008) peker på at en mellomleder bør gjøre for å være suksessfull, noe vi tolker vil si å oppnå felles forståelse.

Vi mener at avdelingslederens ovennevnte uttalelser ligner et symmetrisk og samarbeidende deltakelsesmønster. Dette fordi vi får inntrykk av at han raskt trekker seg ut av dialogen etter at han har satt den i gang. Det kan dermed se ut som at det ikke er en tydelig leder som fører dialogen. Samtidig vil det hierarkisk sett være symmetriske relasjoner mellom lærerne som deltar i dialogen. Dette kan på én side være positivt, da det mellom lærerne gjerne er et samarbeidsklima på symmetrisk nivå, hvor målet er å sammen komme frem til en løsning på

problemstillingen. På en annen side kan et symmetrisk og samarbeidende dialogisk deltakelsesmønster resultere i at det ikke er noen konfrontasjon eller spenning mellom lærernes ytringer fordi ingen av dem ønsker å ytre kritiske holdninger som utfordrer de andre, slik Dysthe (1997) peker på kan skje i et symmetrisk og samarbeidende dialogisk deltakelsesmønster. Trolig vil det av denne grunn være behov for at avdelingslederen i større grad engasjerer seg i dialogen med lærerne. Avdelingsleder er kanskje av den oppfatningen at han selv ikke har så mye å bidra med i forhold til lærerne – som han anser som eksperter i denne sammenheng. Til tross for det, vurderer vi det slik at han bør bidra i dialogen ved å forsøke å sikre at lærernes ulike perspektiver kommer frem, og videre at han bør gjøre det han kan for at lærerne åpner opp for å forstå hverandres perspektiv. Det vil da være flere ulike perspektiver det oppstår spenning mellom noe som vil resultere til at det etableres ny og felles forståelse.

6.1.3.1 Hvordan påvirker asymmetrien dialogen mellom avdelingsleder og lærer?

Resultatene viser at avdelingslederne i stor grad legger vekt på asymmetrien grunnet ulike maktforhold mellom seg selv og lærerne, heller enn samarbeid med dem. Blant annet sammenligner en av avdelingslederne sitt forhold til rektor, sammen med forholdet han har til lærerne. Han sier i denne sammenheng at han synes det er utfordrende å forsøke å diskutere med lærerne på det han kaller ”lik linje”, noe vi forstår som det Linell (2009) kaller symmetrisk dialogisk deltakelsesmønster, mens han samtidig sitter med en formell makt. Vi antar at en konsekvens av dette kan være at avdelingsleder handler overfor lærerne slik han føler at rektor handler overfor ham, og at dette kan være årsaken til at han synes det er utfordrende å diskutere på lik linje med lærerne. Derimot er det ikke kun asymmetri mellom avdelingsleder og lærere grunnet deres ulike maktforhold. Også asymmetri grunnet ulik kunnskap og kompetanse befinner seg mellom avdelingsleder og lærere. Av avdelingslederens utsagn tolker vi at det kun er asymmetrien grunnet det ulike maktforholdet han tenker på når han forteller at han synes det er utfordrende å forsøke å diskutere på lik linje med lærerne. På grunnlag av dette antar vi at han ikke har en dialogisk grunnholdning. Trolig kan derfor asymmetrien basert på de ulike maktforholdene mellom avdelingslederen og lærerne påvirke dialogen mellom dem på en negativ måte. Dette ved at gjensidig kommunikasjon hindres, noe som kan resultere i at det ikke oppnås felles forståelse.

En av avdelingslederne forteller at når han skal ha et møte med en lærer hvor det ideelt sett skal benyttes dialog, har han en agenda, som for eksempel at han skal ta opp med læreren at han eller hun har gjort noe galt. Denne agendaen mener han tydeliggjør asymmetrien som befinner seg mellom ham selv og læreren. Muligens er en konsekvens av dette at læreren opplever den tydelige asymmetrien som truende. Om dette er tilfellet, kan det trolig føre til at det ikke oppnås felles forståelse mellom avdelingslederen og læreren. Linells (1990) oversikt over ulike dialogiske deltakelsesmønstre viser at det vil være mulig for en dialog å være symmetrisk og samarbeidende. Dette kan skje om lederen oppfattes av medarbeiderne som ”en av oss” (Dysthe, 1997). Samtidig kan avdelingslederens utsagn vitne om at det ikke alltid er mulig å gjøre en dialog mellom avdelingsleder og lærere symmetrisk. I slike tilfeller vil det antakeligvis være behov for at avdelingslederen gjør asymmetrien minst mulig truende for læreren, slik at det likevel oppnås felles forståelse.

6.1.4 Oppsummering

Da avdelingslederne og lærerne har ulik oversikt over skolen som organisasjon, og derfor ulike perspektiver, vil dialog være en forutsetning for at felles forståelse skal oppnås. Samtlige avdelingsledere gir også tydelig uttrykk for at de mener dialog er den beste samtaleformen å bruke med lærerne. Vi ser imidlertid en tendens til at avdelingslederne selv, ved flere tilfeller, *tror* at de bruker dialog, mens de i realiteten bruker monolog. Vi tolker dette som at avdelingslederne i utgangspunktet har en monologisk grunnholdning. Vi ser også at avdelingslederne tydelig er bevisste asymmetrien mellom dem selv og lærerne, grunnet ulike maktforhold. Muligens er dette årsaken til avdelingsledernes monologiske grunnholdning.

Empiriske funn viser imidlertid at avdelingslederne i visse situasjoner mestrer å legge mer vekt på samarbeidet enn asymmetrien. Dette ser ut til å gjøre seg gjeldende i situasjoner der avdelingslederne erkjenner begrensningene av egen kompetanse og kunnskap. På grunnlag av dette kan vi ikke si at avdelingslederne aldri bruker dialog med lærerne. Derimot antar vi at det er heller tilfeldig når avdelingslederne mestrer å bruke dialog når de planlegger det, og at de i større grad bruker det autoritative ordet selv om de ikke planlegger å gjøre det. Dette grunnet deres monologiske grunnholdning.

Muligens kan avdelingsledernes monologiske grunnholdning være en konsekvens av at de ikke har så god forståelse for dialog som de burde hatt for å kunne oppnå felles forståelse. Om

dette er tilfellet, antar vi at avdelingslederne vil basere sin samtalepraksis på egne dialogdefinisjoner, noe som kan resultere i at de ikke bruker dialog i det hele tatt. Trolig vil en klar dialogdefinisjon i stortingsmeldingene kunne bidra til at avdelingslederne i større grad oppnår felles forståelse med lærerne. Dette fordi den vil fungere som et sterkt styringssignal nedover fra de sentrale myndighetene til de som utformer skoleledelsen.

6.2 På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodell dialogen mellom avdelingsleder og lærere?

I løpet av de siste 10-15 årene har det vært en radikal endring av kravene og oppgavene til skoleledelsen. Vi har beveget oss bort fra å fokusere på elevenes resultater, til også å fokusere på kvalitetsutvikling i skolen. Videre har det vært et skifte fra å fremheve lærerne, til å fremheve lederen som nøkkel til skoleutvikling. Vi antar at det er en sammenheng mellom disse nevnte endringene, og at disse igjen har ført til at det i Bergen kommune gjennom prosjektet "Skoleledelse for fremtiden" ble innført en ny ledelsesmodell i 2010.

Hensikten med ledelsesmodellen er å imøtekomme de mange arbeidsoppgavene og kravene som stilles til skoleledelsen. Vi ønsket å finne ut hvilken måte skolens ledelsesmodell påvirker dialogen mellom avdelingslederne og lærerne på. Med utgangspunkt i dette tok vi for oss teori om distribuert ledelse, teamledelse og FUL-ledelse, fordi vi mener at dette er ledelsesperspektiver som fremheves i den nye ledelsesmodellen. Videre har vi også tatt med teori om mellomlederen, da avdelingslederstillingen er opprettet som følge av ledelsesmodellen, og er en stilling mellom rektorstillingen og lærerstillingen. Grunnet påstanden til Jacobsen og Thorsvik (2007) om at både strukturen og kulturen gjensidig påvirker hverandres innvirkning på lærernes og ledernes atferd, valgte vi å ta for oss teori om skolekultur. I de neste avsnittene ønsker vi å drøfte empiri i lys av teorien.

6.2.1 Distribuert ledelse

I følge Grønn (2002) er det to ulike tilnærminger til distribuert ledelse; en tolkende og en additiv. Den additive tilnærmingen ser på ledelse som summen av de lederskapshandlingene en kan finne innenfor organisasjonen. Dette er en situasjonsbestemt ledelse, der situasjonen avgjør hvem som gjør hva. I forbindelse med fordeling av arbeidsoppgaver innad i lederteamet sier en av avdelingslederne at det er en fordel å bruke de styrkene en har i et lederteam, og at organisasjonen blir mer effektiv av dette. Han påpeker at ingenting er så

frustrerende som å sitte med noe en ikke har peiling på, der andre gjerne er bedre egnet. Han sier også at lederne har ”ulike komparative fortrinn”, og at de i ledelsen kan gjøre noen valg i forbindelse med dette. Hvis vi forstår distribuert ledelse ut fra en tolkende tilnærming, ser vi en tendens til distribuert ledelse i lederteamet. Dette fordi lederne fordeler oppgaver ut i fra den situasjonen de er i, i motsetning til å fordele oppgaver ut i fra en stillingsinstruks. Spillane (2006) sier at det er forskjellige aktører som er med i de ulike situasjonene, og at alle bidrar på sine måter sett ut i fra et distribuert ledelsesperspektiv.

En av avdelingslederne sier at lederteamet har ulike ansvarsområder, der hans ansvarsområde er ”kommunikasjon i den digitale verdenen”. Vår tolkning er da at dette ikke er distribuert ledelse, fordi når avdelingslederen da jobber med sitt ansvarsområde, er det gjerne ikke en situasjonsbestemt oppgave. Derimot kan det være slik at når en situasjon oppstår, vil den personen som har dette som ansvarsområde, måtte ta på seg oppgaven. Dette blir da en motsetning til at ulike aktører kan ta på seg ledelsesansvar i forskjellige situasjoner. Spillane (2006) sier at distribuert ledelse er et produkt innenfor et rammeverk av ledere, følgere og situasjoner. Her vil lederen og følgere gi ulike bidrag til de ulike situasjonene. Altså vil situasjonen bestemme hvem som blir leder og hvem som blir følgere. Om lederne har fordelt ansvarsområder, vil det gjerne alltid i like situasjoner være den samme personen som tar på seg ledelsesansvar.

Sett ut i fra en tolkende tilnærming ser vi tendenser til en viss grad av distribuering innad i lederteamet. Trolig kan lederne ha brukt dialogen i forbindelse med å fordele ulike ansvarsområder, dette fordi vi antar at lederne har lyttet til hverandre for å finne ut hvem som skal ta på seg hvilke oppgaver, samt at de har måttet argumentere for å få det ansvarsområde de selv ønsker. Det kan være at dialog kun blir brukt i forbindelse med å fordele oppgavene, og at det etterhvert gjerne ikke lenger er behov for dialog. Dette fordi situasjonen avgjør hvem som skal ta på seg oppgaven, og på bakgrunn av at de vet hvem som har hvilke ansvarsområder, vil det være naturlig hvem ledelsesansvaret tilfaller. En konsekvens kan være at dialogen ikke lenger blir brukt.

I følge Spillane (2006) er det behov for at flere enn de formelle lederne kan ta på seg ledelsesoppgaver. En avdelingsleder sier at i forbindelse med ”kommunikasjon i en digital verden” er han ansvarlig sammen med to lærere for å lage et opplegg for resten av skolen. På bakgrunn av dette kan vi tolke det som at lærerne er med på å utføre ledelsesoppgaver, dette

fordi lærerne er med i beslutningstakingen i forbindelse med oppgaven. Videre kan man da tolke det som at lærerne tar på seg ledelsesoppgaver. Dette samsvarer med det Ottesen og Møller (2006) sier om at det viktigste et distribuert ledelsesperspektiv kan bidra med, er å forstå ledelse som ”samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen” (s. 43). Videre forstår de ledelse som det som befinner seg i relasjonen mellom dem som til enhver tid utøver ledelseshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler etter disse målene. I eksempelet nevnt ovenfor, vil avdelingslederen sammen med de to lærerne i situasjoner som omhandler kommunikasjon i den digitale verdenen, være lederne, mens resten av kollegiet vil være de som blir ledet ved at de handler i forhold til disse målene. Dette samsvarer videre med definisjonen for distribuert ledelse som sier at flere tar ledelsesinitiativ og deltar i ledelsesaktiviteter i et læringsfellesskap (Aas, 2013). De forskjellige avdelingslederne vil sammen med ulike lærere ha forskjellige ansvarsområder. Det er deres jobb å dele erfaringer og kunnskap om dette med resten av fellesskapet.

I følge Ottesen (2011) er måten ansatte og ledere bruker språket på, viktig når det gjelder å angi retning til skolens oppgaver og til å skape mening. En av avdelingslederne forteller at hele kollegiet deler erfaringer med hverandre i utviklingstiden. Hun forteller om en aktivitet hun kaller dialogspillet, som går ut på å få frem lærernes ulike meninger. En annen avdelingsleder forteller om læringssirkelen. Som nevnt handler den om at alle skal få ytret positive og negative sider om en sak. Vår tolkning er at ledelsesmodellen på denne måten legger til rette for at avdelingslederne skal kunne bruke dialog sammen med lærerne. Videre tolker vi det også slik at avdelingslederne forsøker å oppmuntre til dialog. Om det er tilfelle at de bruker dialog, kan også avdelingsleder oppnå felles forståelse med læreren. Imidlertid ser vi at det er en tendens til at det oppstår diskusjoner og ikke dialoger når det er større grupper som møtes. Den ene avdelingslederen sier at han har erfart høylytt krangling mellom lærerne. Grunnen til denne krangelen var at kun en person var uenig med resten av fellesskapet. Han sier også at den største utfordringen i skolen er at alle har en mening. En avdelingsleder påpeker også det at jo større fora, jo lengre diskusjoner. På grunn av dette tolker vi det som en utfordring å få til dialog som fører til felles forståelse sammen med hele kollegiet. Dette er kanskje en av årsakene til at Spillane (2006) sier at ledere må tilrettelegge for samarbeid i både team og grupper, for at skolen skal kunne utvikle seg i positiv retning. I neste avsnitt vil vi drøfte hvordan teamledelse kan påvirke dialogen. Vi antar også at teamledelse er en måte å organisere på som fremmer distribuert ledelse.

6.2.2 Teamledelse

I den nye ledelsesmodellen er det fokus på viktigheten rundt det at rektor og avdelingslederne utgjør et ledelsesteam. Det er videre et ønske at rektor skal fokusere på pedagogisk ledelse, og at avdelingslederne skal bygge tettere bånd mellom ledelsen og lærerne. På den måten kan lederteamet oppnå gjennomføringskraft for pedagogisk ledelse. Samtidig skal avdelingslederne være deltakere i et lærerteam, samt ha 30% undervisning (Byrådssak 412/09, 2008). Samtlige avdelingsledere påpeker at de er deltakere i et lederteam. De er opptatt av å fremstå som en helhet og vise lojalitet til hverandre. Dermed gir empirien inntrykk av at skoleledelsen er et tydelig lederteam. Dette fører ikke nødvendigvis til at båndet mellom skolelederne og lærerne blir tettere. Empirien viser en tydelig tendens til å fremheve at lederne har formell makt til å ta beslutninger. Videre er en konsekvens av dette at det preger avgjørelsene i form av at ”det til syvende og sist er rektor som styrer”. En avdelingsleder sier at rektor har det siste ordet fordi det er han som ”sitter med den formelle kontrakten med skoleeier”. Dette viser igjen en tendens til at ledelsen er opptatt av å skille mellom skoleledelsen og lærerne. Dette kan være en konsekvens av at ledelsesmodellen har en struktur med et tydelig hierarki, der rektor er øverst, under rektor kommer avdelingslederne og under avdelingslederne kommer lærerne (Byrådssak 412/09, 2008). Samtidig kan det være en konsekvens av hierarkiet at det hindrer avdelingslederne i å ta en vinn-vinn innstilling, der en er villig til å lytte til hverandre (Irgens, 2007).

En avdelingsleder sier at han sjelden deltar i teamtid med lærerne, mens en annen sier at hun ikke engang er i et lærerteam. Dermed ser vi en tendens til at avdelingslederne definerer egen tilhørighet sammen med lederteamet og ikke med lærerteamet. Trolig vil dette kunne føre til at dialogen uteblir i samarbeid mellom avdelingsleder og lærerne. I forbindelse med skolens satsingsområde sier samtlige avdelingsledere at de informerer lærerne om satsingsområdet. Deretter får lærerne respondere på dette, og om noen er kritisk til det ledelsen har valgt sier en av avdelingslederne at skoleledelsen svarer med å stille et motspørsmål. Som tidligere nevnt sier imidlertid avdelingslederne at det er lettere å skape dialog i mindre grupper. I følge Grønhaug et al. (2001) er det avgjørende at et team består av få personer og at de klarer å kommunisere godt sammen. Derfor tolker vi det slik at om avdelingsledere har nok kunnskap om dialog, kan de skape kultur for å bruke dialogen i teamtiden, slik Dysthe (1997) peker på at ledere bør gjøre. Vår tolkning er at det da vil være mulig å oppnå forståelse mellom avdelingslederne og lærerne, og en konsekvens av dette vil være mindre motstand fra lærerne i forbindelse med satsingsområder i skolen.

Ved at avdelingsledere viser en tendens til å ikke delta i teamtiden, følger de ikke ledelsesmodellens krav. Om lederne begynner å engasjere seg like mye i lærerteam som i lederteamet, kan det også tenkes at det oppstår en kultur med fokus på dialog. Funnene fra datamaterialet vårt viser at tid er en faktor som hindrer avdelingslederne i å prioritere å delta i lærerteam. Samtlige avdelingsledere sier at de ikke ønsker å ha 30% undervisning på grunn av tidsmangel. Dette kan stemme da skoleledelsen har fått flere krav og oppgaver de siste årene. Likevel er det nå flere formelle ledere enn tidligere, og i tillegg er det ønskelig at andre også kan ta på seg ledelsesansvar i skolen (Spillane, 2006). Resultatet av for lite tid, kan være at avdelingslederne ubevisst ikke bruker tiden godt nok, dette av ulike årsaker. En konsekvens av at teamtiden i beste fall blir brukt til informasjonsmøter, er at det vil hindre teameffektiviteten. Dette fordi det i team oppnås teameffektivitet ved at teammedlemmene hører på og respekterer hverandre, samtidig som de uttrykker egne synspunkter (Grønhaug et.al., 2001, s. 267). Både Senge (1990) og Spurkeland (2005) hevder at det kreves trening for å kunne bruke dialog. I følge Spurkeland (2005) bør teamet også ha en trener som kan instruere i dialog. På den måten er det forståelig at det er utfordrende å få til dialog mellom avdelingslederne og lærerne, om ikke slik trening har blitt prioritert.

Når ledelse er distribuert i form av teamledelse, blir det et mindre skille mellom leder og lærere. Rollen til lederen vil heller være å involvere og utvikle lærerne enn å bruke kontroll og delegering av oppgaver (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Ut ifra datamaterialet tolker vi det slik at det derimot er et tydelig skille mellom avdelingsleder og lærerne. Samtidig ser vi en tendens til at lederne fordeler oppgaver seg imellom etter interesse og kunnskap. Likevel gjelder dette i større grad lederteamet enn skolen som helhet. I følge Ottesen (2011) må skoleledere snakke *sammen med*, og ikke bare *til* sine medarbeidere. Hun påpeker utfordringen med å kombinere det å være tydelig men samtidig lyttende, samtidig som at en har fokus på oppdraget samt er åpen for andre løsninger i forbindelse med distribuert ledelse. Vi tolker det slik at avdelingslederne gjør en innsats i å prøve å innfri disse ulike forventningene. Samtidig kan det være en tendens til at distribueringen av oppgaver fungerer best innad i lederteamet. Det kan være en tendens i skolen til at det vi omtaler som team, egentlig er det som Katzenbach og Smith, her referert i Jacobsen og Thorsvik (2007), kaller arbeidsgrupper. Om dette er tilfellet, kan muligens mangel på dialog være en av årsakene til eventuelle mangler på felles forståelse mellom skoleledelsen og lærerne. Samtidig tolker vi det som at det er en tendens til distribuert FUL-ledelse i skolen, noe som også påpekes av

Elmore (2000). Særlig var det en avdelingsleder som ga uttrykk for dette. Han var opptatt av å bruke lærerens ekspertise på de områdene det passet.

6.2.3 FUL-ledelse

I FUL-ledelse er det tre dimensjoner, der den første dreier seg om at ledere må være målorientert. Lederne skal definere og kommunisere disse målene til ansatte (Hallinger & Murphy referert i Emstad & Postholm, 2010, s. 183). Samtlige avdelingsledere er med på avgjørelser som handler om mål, og som tidligere nevnt er de opptatt av å informere lærerne om satsingsområdene som også kan tolkes som mål. For at ledelsen skal kunne gjøre dette for å bedre elevenes læring, antar vi at det likevel er avgjørende å jobbe med felles forståelse. Dette grunnet det som en av avdelingslederne sier at: ”Du må ha folkene dine med på laget, for det er i klasserommet det skal skje, og vi som ledere er ikke i klasserommet”. I forbindelse med satsingsområdene hevder avdelingslederne at de møter en del motstand. Samtidig er det en tendens til at avdelingsledere velger å informere læreren om eventuelle satsingsområder, for deretter sikre seg at lærerne samtykker. Denne måten å innføre nye satsingsområder på tolker vi som en ovenfra og ned-ledelse, dette fordi ønske om satsingsområde ser ut til å komme fra skoleeier eller rektor og ikke lærerne. Avdelingsleder blir en mellomleder som skal sørge for at informasjonen kommer fra skoleeier og rektor og så ned til lærerne.

DEA (2008) påpeker imidlertid at det er viktig for ledelsen å ikke være så lojal til toppledelsen at det går ut over virksomheten. Avdelingslederne har bedre kontakt med lærerne enn rektor selv har. En av avdelingslederne sier at han jobber sammen med en annen lærer for å finne de rette verktøyene for å få inn et satsingsområde i skolen. Dette viser en tendens til at noen avdelingsledere er opptatt av at læreren skal ha lyst å ta i bruk satsingsområder. En mulig forklaring på dette kan være for å unngå en ”kronlete vei” slik som en avdelingsleder beskrev erfaringen med å implementere et satsingsområde hvor ikke lærerne var inkludert i beslutningstakingen om hvorvidt satsingsområdet skulle implementeres eller ikke. Samtidig er det fremdeles en ovenfra og ned-ledelse, dette fordi ønsket ikke kommer fra lærerne selv, men derimot fra avdelingslederen.

Den andre dimensjonen i FUL-ledelse handler om å lede undervisning og læreplanarbeid (Hallinger & Murphy referert i Emstad & Postholm, 2010). I to-kolonneskjemaet fremhever en avdelingsleder at et organisasjonsmessig problem er at noen lærere har mer fokus på å

gjennomføre undervisning enn å sikre at elevene faktisk når læringsmålene. Vi tolker dette som at hun engasjerer seg for elevenes læring og ønsker å lede undervisningsarbeidet. En av avdelingslederne oppga at å benytte seg av forskningsbasert praksis er viktig i forbindelse med å forbedre elevenes resultater. Dette i stedet for kun å benytte seg av hva læreren selv tror er best. Nyere forskning bekrefter at ledelsen er viktig i forbindelse med elevenes læring. I FUL-ledelse er det planlegging, evaluering og koordinering som er kjernen (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). På den ene siden kan dette tolkes som at lederne med sin kunnskap og sitt pedagogiske arbeid skal være eksperter på elevenes læring. Derfor inngår det i jobben deres å veilede lærerne i forskningsbasert undervisning, slik at elevenes resultater blir bedre. På den andre siden må en ikke glemme at lærerne er eksperter på sin arbeidsoppgave; undervisning. Det betyr ikke at en ikke skal bruke forskningsbasert undervisning, men kanskje heller la seg inspirere av forskning. Trolig vil avdelingslederne gjerne ha et annet perspektiv. Dette var også noe en avdelingsleder uttrykte. Perspektivet vil gjerne påvirke hennes tenkning. Læreren har et lærerperspektiv og lærerens hovedfokus vil være elevenes læring. Muligens kan en god måte å lede undervisning og læreplanarbeid på være å bruke dialog med lærerne. Dette fordi avdelingslederne og lærerne da kan oppnå felles forståelse om den beste praksisen for den enkelte lærer. Ingen mennesker er like, og dette gjelder også lærere, derfor vil det nok være lite hensiktsmessig å direkte kopiere forskning. Samtidig kan dialogen føre til at avdelingslederne kan forstå hvilke behov lærerne selv har i forbindelse med elevenes læring.

Den tredje dimensjonen i FUL er å skape en skole med positivt læringsklima. Ledere innenfor dette perspektivet er opptatt av å bygge en skolekultur for å legge press på elevenes læring (Hallinger & Murphy referert i Emstad & Postholm, 2010, s. 183). I forbindelse med elevenes læring sier en avdelingsleder at det er viktig å tenke langsiktig. Lederne har lagt opp til at elevene skal opp på et visst nivå. Samtidig sier hun at det er utfordrerne å snakke om elevenes læring med lærerne, fordi lærerne er mer opptatt av å fortelle om undervisningen sin, og deler heller lite om selve læringen. Hun trekker en konklusjon om at lærerne mangler en metaanalyse på hva læring er. Samtidig er vår tolkning at avdelingslederen er opptatt av å skape en kultur med positivt læringsklima. Eksempler på dette er som tidligere nevnt bruk av erfaringskafe og lærings sirkler. Dette antar vi bidrar til å skape en skole med positivt læringsklima, noe som avdelingsledere søker å oppnå. Derimot er det gjerne en del utfordringer i forbindelse med dette. Disse utfordringer ønsker vi å gå nærmere inn på i neste del av dette kapittelet som omhandler skolekultur. Dette fordi vår tolkning er at

ledelsesmodellen har en struktur som fremmer muligheten for et positivt læringsklima, samtidig som at skolekulturen kan fremstå som en utfordring i forhold til dette.

6.2.4 Skolekultur

Hargreaves (1996) skriver om fire forskjellige lærerkulturer han mener eksisterer i skolen. En av disse er individualisme, som er et resultat av skolens tradisjonelle organisering der lærerne hadde sin faste klasse i sitt faste klasserom (Hargreaves, 1996). Den nye ledelsesmodellen har en struktur som tilrettelegger for samarbeid i form av team og selvstendig arbeid (Byrådssak 412/09, 2008). Funn i datamaterialet viser at samarbeid kan være utfordrende, og at dette skaper mye frustrasjon på arbeidsplassen. Individualisme kan føre til at læreren og avdelingslederen opplever det Linell (2009) kaller asymmetrisk og konkurrerende deltakelsesmønster. Når en lærer ikke lar seg lede i dialogen, fratrar han dem noe av makten til avdelingslederen, slik Linell (2009) påpeker kan skje i et asymmetrisk og konkurrerende deltakelsesmønster. Grunnet dette, tolker vi at individualisme kan være negativt for samarbeidet og dialogen mellom avdelingsleder og lærer. Derimot påpeker Hargreaves (1996) at det også er noen fordeler med individualisme, og at man må se på de kreative mulighetene individualismen gir. Samtidig ser vi at det er en tendens til at det går utover samarbeidet. Det er videre viktig at avdelingslederne ikke gjør lærerne til ofre for situasjonen heller enn ansvarlige, noe Argyris (1990) mener er en forsvarsrutine. En avdelingsleder som har det Dysthe (1997) omtaler som dialogisk grunnholdning, vil forsøke å lytte til og forstå læreren. En utfordring kan være at læreren som velger individualisme, gjerne ikke er interessert i å bruke tid på å lære seg å bruke dialog.

Balkanisering er en lærerkultur der lærerne i større grad identifiserer seg med sin gruppe eller sitt team, enn med resten av kollegiet. Ved at lærerne og lederne arbeider sammen i grupper, er det trolig en fare for at teamene identifiserer seg med teamet sitt i stedet for med hele personalet. For eksempel, om en arbeider med de samme lærerne over lengre tid, begynner en gjerne å sette egne mål. Dette er på den ene siden bra når det gjelder å være et virkelig team (se kap. 3.2.3.3). På den andre siden, om flere grupper gjør dette uten å møtes for å samarbeide på tvers av gruppene, kan det i verste fall virke splittende på kollegiet om gruppene blir svært atskilt og gjennomtrengeligheten lav (Hargreaves, 1996). Da kan dette bli en faktor som vil være negativ for dialogen i organisasjonen som helhet. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) kan subkulturer, noe vi sammenligner med de ulike teamene i skolen, få frem

ulike meninger, og på den måten bidra til utvikling. Vår tolkning er at avdelingslederne har ulike arenaer for samarbeid i skolen. Utviklingstiden er gjerne en arena der teamene har mulighet for å lære av hverandre. Avdelingslederne ga uttrykk for at de har en form for erfaringsdeling i kollegiet. Om dette er tilfellet kan arenaen som avdelingslederne forbinder med lange diskusjoner, faktisk være den arenaen som holder organisasjonen og kollegiet samlet. Dette kan også være en gylden mulighet for å jobbe mot en felles forståelse. Vi fikk ikke inntrykk av at lærerteamene virket splittende på lærerkollegiale. Derimot fikk vi som tidligere nevnt, et inntrykk av at lederteamet har en tendens til å skape en splittelse mellom lærerne og ledelsen.

Samtlige avdelingsledere forteller om faste møtetider, både for teamsamarbeid og utviklingstid. I skolen ser det ut til å være en tendens til at lederteamet bestemmer samarbeidsformene. På den ene siden kan slike pålagte møtetider virke samlende for kollegiet. Det gir lærerne og avdelingslederen en gylden mulighet til å prioritere de mer langsiktige oppgavene, i motsetning til å fokusere på arbeidsoppgaver i forbindelse med undervisning. På den andre siden kan det oppstå en kultur for det som Hargreaves (1996) kaller påtvunget kollegialitet, noe som kan gå ut over det spontane samarbeidet. Det er en fare for at lærerne føler seg umyndiggjort av lederteamet. Avdelingslederne har faste møtetider for de ulike samarbeidene. Samtidig sier avdelingslederne at de er mottakelig for spontane samarbeidsmøter. En avdelingsleder sier de har en ”åpen dør policy” og at lærerne kan komme til henne når som helst med hva som helst. Det kan imidlertid noen ganger bli veldig hektisk. Ifølge Hargreaves (1996) er de spontane møtene positive fordi de bidrar til fellesskapsfølelse. Derimot er det gjerne ikke gunstig for dialogen. Dette fordi vi antar at i en hektisk hverdag vil en ikke klare å få til en dialog. I de spontane møtene har man kanskje bare et minutt på å samtale om noe en egentlig burde bruke et par timer på for å få til en felles forståelse om. Trolig vil det være nødvendig å si; ”ja takk, begge deler”. I dag ser det ut til å være en tendens til å bruke møtene til noe skoleledelsen har på agendaen. Dette vil igjen påvirke mulighetene til å få til en dialog som fører til felles forståelse. Samtidig forteller avdelingslederne om læringssirkel og erfaringskafe, noe vi antar er gode metoder for å fremme dialog, men for å få til dialogen må lederteamet prioritere samarbeidet i større grad. Muligens er dette en utfordring på grunn av det tydelige hierarkiet, og det er rektor selv som blir ansvarliggjort for dette. Trolig står lederteamet i et krysspress med krav og forventninger fra både skoleeier og lærerne.

6.2.5 Oppsummering

Vi mener at funnene våre viser en tendens til at ledelsesmodellen påvirker hvordan avdelingslederne kan bruke dialogen. Ledelsesmodellen oppfordrer både til teamledelse og til at lederen skal være en tydelig leder. Den har også fokus på at det skal være et tydelig hierarki i skolen. Teamledelse på en side, og tydelig lederskap og tydelig hierarki på en annen side, kan være motsetninger til hverandre. Videre kan fokuset på et tydelig hierarki og et tydelig lederskap være en konsekvens av at skolen har lang tradisjon med hierarki. Teamledelse oppfordrer til nedenfra og opp-ledelse, mens vi i praksis ser en tendens til tydelig ledelse i form av ovenfra og ned-ledelse. Samtlige avdelingsledere viser lojalitet og tillit til lederteamet, der de sammen representerer et sterkt lederteam. Muligens er de på denne måten en tydelig skoleledelse. Samtidig sier samtlige avdelingsledere at det er rektor som har siste ordet. På denne måten stiller vi oss kritisk til om det er et fokus på å ha det Dysthe (1997) kaller en dialogisk grunnholdning. Dette fordi vi ser at avdelingslederne oftest har en agenda, selv om de ønsker dialog. Vi ser en tendens til distribuert ledelse, hvis vi forstår distribuert ledelse ut fra det Gronn (2002) kaller en tolkende tilnærming. Derimot er vår forståelse at en av avdelingslederne i større grad bruker distribuert ledelse, enn de to andre.

Vi forstår det slik at ledelsesmodellens tydelige hierarki i skolen setter noen begrensninger for dialogen, og videre også setter avdelingslederen i en krysspressituasjon mellom lærerne og rektor. Samtlige avdelingsledere har en teamorganisering. Vi ser at det er en tendens til avstand mellom lederteamet og lærerteamet. Vi oppfatter ikke at avdelingsleder og lærerne er deltagere i det som Katzenbach og Smith referert i Jacobsen og Thorsvik (2007), kaller for virkelige team. På bakgrunn av dette er vår tolkning at for at det skal være teamledelse, burde det være et større fokus på dialog og felles forståelse.

6.3 Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som en lærende organisasjon?

I St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* står det at skolen må være en lærende organisasjon, og i Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* fremheves det at: ”Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner” (s. 13). Samtidig ser vi tendenser til at NPM-tenkningen påvirker ledelsesmodellen. Hovedelementene i NPM er ”troen på ledelse”, ”mer bruk av indirekte kontroll enn av direkte autoritet” og ”brukerfokusering” (Øgård, 2000,

s. 33). Vi stiller oss kritisk til om det er mulig å være en lærende organisasjon når NPM har såpass stor påvirkningskraft. Grunnet dette ønsker vi å svare på spørsmålet: Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som lærende organisasjon? For å forstå hva en lærende organisasjon er, tok vi for oss Senge (1990) og de fem disiplinene. I denne delen av oppgaven ønsker vi å drøfte om skolen faktisk er en lærende organisasjon, slik det forventes, samt hva dette eventuelt har å si for dialogen. Videre vil vi drøfte det Argyris (1990) kaller for handlingsteorier og forsvarsrutiner, dette fordi de har betydning for å kunne være en lærende organisasjon. For å unngå at utviklingen blir sinket eller forhindret, må organisasjoner i ifølge Argyris (1990) bryte forsvarsrutinene. Derneft ønsker vi å ta for oss enkelrets- og dobbelkretslæring, dette fordi Argyris (1990) mener at en lærende organisasjon må ha det han kaller dobbelkretslæring. Vi vil videre se på empiriske funn i lys av den nevnte teorien.

6.3.1 De fem disiplinene

Senge (1990) sier at alle de fem disiplinene; personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systematisk tenkning må være tilstede for at det skal kunne være en lærende organisasjon. Vår tolkning er at teammøtene er en gunstig arena i forbindelse med personlig mestring. I teamtiden kan lærerne og avdelingslederne bruke dialog og skape felles forståelse. Når en bruker dialog, legger en sitt syn til side og prøver å oppdage et nytt syn (Senge, 1990). Basert på dette kan en si at både lærere og avdelingsleder har mulighet til å lære i team. To av avdelingslederne gir uttrykk for at de ikke samarbeider med lærerteamet. Den tredje avdelingslederen deltok på teamtiden. Sistnevnte sier at de i teamtiden prøver å få fram refleksjon rundt problemstillinger. Han sier som tidligere nevnt, at han setter i gang lærernes diskusjon. Han sier også at teamtiden ofte blir brukt til å informere lærerne. For at lærerne og avdelingslederne skal få mulighet til å bruke dialog og danne felles forståelse, bør avdelingslederne delta i teamtiden. Når de ikke deltar, går de glipp av en mulighet til å skape dialog. Samtlige avdelingsledere gir uttrykk for at det pedagogiske arbeidet skjer i lederteamet eller i utviklingstiden. Vår tolkning er at teamtiden ikke blir brukt til pedagogiske problemstillinger, noe som er negativt i forbindelse med skolens utvikling. Vi ser derimot tendenser til erfaringsdeling i utviklingstiden. Dette kan være positivt for at kollegiet skal kunne lære av hverandre. Som tidligere nevnt, kan samtidig samarbeidstidene oppleves som påtvunget. Det kan oppleves som at tiden kun er forbeholdt formelle føringer, og da er det en fare for at lærerne ikke ser en hensikt med det. Det er også en tendens til at avdelingslederne og lærerne bruker diskusjon i stedet for dialog i utviklingstiden. Dermed vil det være

vanskeligere å lære. Dette tolker vi på bakgrunn av at en ofte er opptatt av å vinne i en diskusjon (Senge, 1999). Likevel kan det være at lærerne seg imellom bruker teamtiden på en slik måte at de lærer av hverandre. Det gjelder også lederteamet, og da vil det trolig i større grad være en kultur for læring etter innføringen av ledelsesmodellen.

Når det gjelder mentale modeller må en kombinere det å lære nye ferdigheter og det å ta i bruk institusjonelle nytenkninger. Det er viktig å jobbe med de mentale modellene for at en skal utvikle seg (Senge, 1990). Dette vil si at skoleledelsen og lærerne må kunne endre sine oppfatninger når det gjelder for eksempel undervisning. Vår tolkning er at avdelingslederne ikke tilrettelegger for denne disiplinen tilfredsstillende nok. Det kan være en tendens til at lederteamet tar avgjørelser, og informerer lærerne om det i ettertid. Derimot sier to av avdelingslederne at de er opptatt av å skape refleksjon. Refleksjon tolker vi som positivt i forbindelse med å jobbe med sine egne mentale modeller, men for å oppnå forståelse for hverandres mentale modeller, kreves dialog. Samtidig sier den ene avdelingslederen at de har det han kaller læringssirkler, og dette forbinder vi med det Senge (1990) kaller lærende sirkler. I lærende sirkler må en lytte og være åpen for hva den andre sier, samt være villig til å bli påvirket av det den andre sier (Senge, 1990). Derimot er det ikke nok at alle uttrykker én positiv og én negativ side ved saken, da dette ikke sikrer at avdelingslederne og lærerne lar seg påvirke av hverandres argumenter. Samtidig kan man lære av hverandre ved å få innspill om hva andre tenker. I følge Argyris (1990) vil forsvarsrutiner kunne hindre utvikling. På bakgrunn av det han sier om forsvarsrutiner, tolker vi at det også vil hindre arbeidet med mentale modeller.

Det er avgjørende at organisasjonens felles visjon ikke kommer ovenfra og ned. I skolen antar vi at dette ofte er tilfellet når det gjelder nye visjoner, fordi det er en tendens til at skoleeier setter kravene og forventningene til skolen. Selv har vi erfaring fra praksis der det er lederteamet som definerer skolens mål. For at en organisasjon skal kunne arbeide mot en visjon, må organisasjonen utarbeide flere mål. I forbindelse med dette sier en av avdelingslederne at de prøver å inkludere lærerne i prosessen med å utarbeide mål. Derimot mener han at å inkludere dem kan være utfordrende, fordi denne prosessen tar lang tid. Vi forstår det slik at han mener at det nesten kan være et hinder for utviklingen, om lærerne inkluderes. En negativ konsekvens av at lærerne ikke inkluderes i utviklingen med å utarbeide mål, er at lærerne ikke føler eierskap til målet. Vi antar at når målet kommer ovenfra vil det være mangel på motivasjon for å klare å nå målet. Samtidig er det jo gjerne slik at lederne i

større grad har blikket rettet fremover når det gjelder organisasjonen som helhet. En av avdelingslederne sier at de har store problemer med å jobbe med det som er felles utviklingsområder. Han sier videre at dette er fordi en del lærere kun er der for undervisningens del og ikke for å utvikle organisasjonen. På bakgrunn av dette antar vi at det er en tendens til at lederteamet utarbeider mål uten å inkludere lærerne fordi føler at de har lite tid, og at de derfor nedprioriterer tid til dialog. Kanskje vil det være enklere og raskere for dem å bruke det Bakhtin (1981) kaller det autoritative ordet, i møter med lærerne, fordi møtet da gjerne tar kortere tid. Om dette er tilfellet, kan det antas at avdelingslederne ikke bruker dialog i de situasjonene det er mest hensiktsmessig å bruke dialog. Om avdelingsleder har en dialogisk grunnholdning, vil hun trolig se verdien i bruk av dialog. Dette antar vi vil kunne føre til at hun i større grad prioriterer å bruke tid til å ha dialoger med lærerne.

Gruppelæring betyr at alle medlemmene i organisasjonen sammen kan overstige det den enkelte har av kunnskap og intelligens (Senge, 1990). I skolen er det fokus på dette da lærer og ledere er deltagere i team. For at gruppen skal oppnå gruppelæring må alle vite forskjellen på diskusjon og dialog (Senge, 1990). En av avdelingslederne påpeker at de både bruker dialog og diskusjon. Videre utdyper han at de kan ha uenigheter men at de likevel greier å konkludere, og at det alltid vil være lederens privilegium å konkludere. Vårt inntrykk er som tidligere nevnt at det er en tendens til større fokus på asymmetri enn samarbeid i skolen. Senge (1990) sier at diskusjonen er dialogens motpart. Vår tolkning er at det i noen tilfeller vil være behov for å bruke diskusjon for å få frem ulike synspunkter. I følge flere av avdelingslederne er det behov for å ta valg, selv om ikke alle er enige. Vi har tidligere nevnt at en avdelingsleder forteller at når hun sammen med resten av lederteamet skal fatte beslutninger, ikke alltid er enig med de andre lederne. Hun vil likevel, så snart lederteamet sammen har fattet en beslutning, overfor lærerne være helt enig i den beslutningen. Imidlertid er det avgjørende at teamet også praktiserer dialog for at det skal skje en utvikling. Dette fordi om man behersker å bruke dialog, behersker man samtidig å sette egne synspunkter til sides, og da har en mulighet til å endre overbevisninger og mentale modeller (se kap 3.3.2.2). Vår tolkning er at det er en tendens til å i større grad bruke diskusjon eller informasjonsorientering, enn dialog. For at det skal være en dialog kreves det at man ikke bruker forsvarsrutiner (Argyris, 1990) eller det autoritative ordet (Bakhtin, 1981), og dette er en egenskap som teamet sammen må trene på.

Systemtenkning binder alle disiplinene sammen til et hele. For at skolen skal være en lærende organisasjon, må de fire andre disiplinene gjennomføres parallelt (Senge, 1990). Vi har hittil sett at det er noen utfordringer i forbindelse med å gjennomføre de forskjellige disiplinene. Vår tolkning er at dette igjen utfordrer utviklingen av skolen. For å være en lærende organisasjon, er det viktig at lærerne tas med i avgjørelser og knytter eierskap til de ulike delmålene og visjonen. Lærerne må få lov til å være delaktige i avgjørelser og iblant selv avgjøre løsningene. Den lærende organisasjonsmodellen som Senge (1990) presenterer, krever i større grad bruk av samarbeid og dialog enn det som er ser ut til å være tendensen i skolen i dag. Derimot oppfatter vi avdelingslederne som ledere som ønsker å inkludere lærerne i utviklingsarbeidet med å bruke utviklingstiden til pedagogisk arbeid. Likevel ser vi at ledelsesmodellen kan sette begrensninger for at skolen skal være en lærende organisasjon. Den nye ledelsesmodellen som Bergen kommune har innført, legger både vekt på skolen som lærende organisasjon, og vekt på det vi tolker som kontroll og styring ovenfra. Samtlige avdelingsledere viser tydelig bevissthet rundt asymmetrien som eksisterer i skolen i dag. Dette både mellom skoleeier og skoleledelsen, samt mellom skoleledelsen og lærerne.

6.3.2 Handlingsrutiner og forsvarsrutiner

Argyris (1990) sier at handlingene vi ønsker å utføre (uttrykt teori) ikke alltid samsvarer med de handlingen vi faktisk utfører (bruksteori). Videre sier han at bruksteoriene er det som styrer atferden vår, dermed kan den faktiske atferden vår og forståelsen av den avvike fra hverandre. Videre deler han bruksteorier i Modell 1 og Modell 2. Vår tolkning er at det i skolen i dag er en tendens til å handle etter Modell 1, men at for å kunne være en lærende organisasjon bør man lære seg Modell 2. Argyris (2010) påpeker fire verdier som styrer menneskenes handling i Modell 1. ”Å ha ensidig kontroll” er den første, og som nevnt tidligere er det i skolen i dag skoleledelsen som legger til rette for de samarbeidsformene som eksisterer der. Dermed kan det være en tendens til det Hargreaves (1996) kaller påtvunget kollegialitet. Påtvunget kollegialitet kan være en konsekvens av et ønske om kontroll (Hargreaves, 1996). I forbindelse med satsingsområder i skolen, er det en tendens til at disse kommer ovenfra og ned. På en side kan skolene velge å ta fatt på et satsingsområde. På den andre siden er det sterke krav og forventninger til at skolen velger å delta på satsingsområdet, og rektor er den som vil stå som ansvarlig for de resultatene skolen presterer. Fordi rektor har det siste ordet, er det en tendens til at det er rektor som tar den siste avgjørelsen og ikke lærerne selv. Vår tolkning er at skoleeier fremdeles ønsker kontroll over skolene. Muligens gjenspeiles dette på

lokalt nivå. Videre er det i forbindelse med Modell 1-handlinger, en tendens i skolen til at avdelingsleder bruker forsvarsrutiner.

Forsvarsrutiner oppstår i ubehagelige eller truende situasjoner, og fører til at en forsøker å handle på best mulig måte for å omgå dem (Argyris, 1990). Samtlige avdelingsledere forteller at som avdelingsleder må en "trå varsomt" overfor lærerne når man skal snakke om noe ubehagelig. For eksempel, når en av avdelingslederne skal ta opp med en lærer at hans prestasjoner ikke er gode nok, velger hun i å sette i gang en refleksjon hos læreren, med den hensikt at læreren selv skal komme frem til samme konklusjon som henne. Dette i stedet for å være direkte med læreren, og si det som det er. Dette er en positiv metode når det gjelder å hindre at læreren skal bli defensiv. Derimot er det en metode som fører til ineffektiv læring og at ansvaret fratras den ansatte (Argyris, 1990). Trolig vil konsekvensen av at avdelingslederen ikke er direkte med læreren, kunne resultere i at læreren ikke sitter igjen med samme konklusjon som avdelingslederen. Kanskje vil ikke læreren ha fått noe ut av refleksjonen i det hele tatt.

Et annet eksempel på Modell 1-handling er å holde tilbake informasjon ved å tildekke det en faktisk mener (Argyris, 1990). Vi ser en tendens til at samtlige avdelingsledere tildekker det de faktisk mener, og ifølge Argyris (1990) vil viktig dialog da gå tapt. Videre utyper han at slike forsvarsrutiner er negative i forbindelse med utviklingen. Samtlige avdelingsledere er av den oppfatning at man må gå varsomt frem, fordi de mener det ikke nytter å være direkte med læreren. Dette fører gjerne til at en bruker mye tid på å "gå rundt grøten". En konsekvens av dette kan være at det oppstår en kultur der en tildekker sannheten, og på den måten vil viktig dialog gå tapt. Det kan videre føre til at det vil være vanskelig å oppnå felles forståelse mellom avdelingsleder og lærerne. En konsekvens av å ikke bruke dialog, blir gjerne at en har det Argyris (1990) kaller en "å vinne, aldri tape"-mentalitet. Dysthe (1997) presiserer at lederen bør ha en dialogisk grunnholdning, og videre at det i hovedsak er lederens ansvar å etablere en kultur der det indre overbevisende ordet regjerer. Om avdelingsleder har en dialogisk grunnholdning, samt har bidratt til å etablere en kultur hvor det er fokus på bruk av dialog, antar vi at hun ved færre tilfeller vil bruke forsvarsrutiner overfor lærerne. Dette fordi hun da er trygg på at lærerne vil forstå hennes perspektiver når hun presenterer dem for lærerne, og da ikke ønsker å tildekke eller unngå sannheten overfor dem.

I følge Senge (1990) kan en konsekvens av at en ikke forstår hvordan alle delene hører sammen i et hele, være at en selv kommer inn i en dårlig syklus. En syklus der en legger skylden på andre og forsvarer seg selv, i stedet for å finne den faktiske årsaken til problemet i organisasjonen. I empirien vår ser vi en tendens til at avdelingslederne legger skylden på lærerne når de skal beskrive et organisasjonsmessig problem. I følge Senge (1990) kan dette være en hindring for utvikling i stedet for å finne den faktiske årsaken til problemet i organisasjonen. Dette kan være grunnen til at det er en tendens til at det oppstår diskusjoner og ikke dialoger mellom avdelingsleder og lærerne.

Vi stiller oss kritiske til forventningen om ønsket om både å være en lærende organisasjon og å ha et tydelig hierarki i den nye ledelsesmodellen. I følge Senge (1990) hører tydelige hierarki til tradisjonelle ledelsessystemer som kontrollerer folks atferd. En av avdelingslederne sier at vi beveger oss fra en tradisjon med autonome lærere mot en tradisjon der ledelsen er ”mer på”, samt stiller flere krav. Dette er også den utviklingen vi leser om i stortingsmeldingene. Senge (1990) mener at lærende organisasjoner vil være mer lokalt og bedre kontrollert enn hierarkiske tradisjoner. Derfor kan det se ut som at den ledelsesmodellen som ønsker å legge til rette for at skolen skal være en lærende organisasjon også kan være et hinder for at skolen utvikler seg. Videre vil vi i neste avsnitt drøfte enkelkrets- og dobbelkretslæring. Dette fordi en organisasjon i følge Argyris (1990), må praktisere dobbelkretslæring for å være en lærende organisasjon.

6.3.3 Enkelkrets- og dobbelkretslæring

Argyris (1990) skiller mellom begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring som to ulike nivåer å lære på. For at skolen skal kunne være en lærende organisasjon, må det benyttes dobbelkretslæring. Mens det ved enkelkretslæring er fokus på å løse de synlige problemene, går man dypere til verks ved dobbelkretslæring, og ser på de styrende verdiene for handlingene.

En konsekvens av at det i skolen er en tendens til å handle etter Modell 1, er at en gjerne også bruker enkelkretslæring for å løse problemer i organisasjonen. Enkelkretslæring er positivt i forbindelse med å løse synlige problemer (Argyris, 1990). Derimot vil ikke enkelkretslæring kunne føre til utvikling. Et eksempel på bruk av enkelkretslæring kan være om en velger å bruke resultatene etter nasjonale prøver for å gjøre noen justeringer, for eksempel i

forbindelse med undervisning for å bedre resultatet. Om det viser seg at elevene presterer dårlig i matematikk, blir gjerne et satsingsområde det å bedre matematikk-kunnskapene. Muligens er dette et hinder når det gjelder å finne ut hva de grunnleggende årsakene til at elevene fikk dårlige resultater i utgangspunktet er. Med andre ord: en glemmer å se på forutsetningene for læringen.

I Bergen kommune er det fokus på satsingsområder. Hvis det er slik at skoler blir vurdert ut ifra arbeidet i forbindelse med disse, kan det være utfordrende å ha en dialog i organisasjonen rundt de styrende verdiene. Vi tolker det slik grunnet funn i materialet vårt som tyder på at det er en tendens ved innføring av nye satsingsområder, å kun informere lærerne om satsingsområdene. Dette i motsetning til å ha en dialog rundt hvilke forutsetninger skolen har for å satse på dette. Trolig vil det ikke være populært hos skoleeier om en skole velger å ikke følge deres krav og forventninger til at skolen innfører det nye satsingsområdet. Samtidig kan det tenkes at de styrende verdiene som er bakgrunnen for at skoleeier velger satsingsområdene, er forskjellig fra de styrende verdiene lærere handler etter. Dette er en tendens Argyris (1990) påpeker i forbindelse med uttrykt teori og bruks teori. Om dette er tilfellet, kan det være en forklaring på hvorfor det oppstår motstand fra lærerne i forbindelse med nye satsingsområder. En av avdelingslederne nevnte perspektiver. Hun sier at jo lengre hun er i ledelsen, jo lengre bort kommer hun fra lærerperspektivet. I forbindelse med å forstå hverandres perspektiver, er det som tidligere nevnt avgjørende å bruke dialog. Muligens er det mangel på å prøve å forstå hverandres perspektiver, noe vi forstår som det Dysthe (1997) omtaler som det autoritative ordet.

I skolen er det et fokus på måloppnåelse, og dette kan være en mulig årsak til at en ikke praktiserer dobbelkretslæring. Ingen av avdelingslederne nevnte at de selv var uenig med satsingsområdene som kom ovenfra. På en side kan dette begrunnes med at lederteamet muligens har større forståelse for de satsingsområdene som skoleeier ønsker å innføre. Det kan være at det er et resultat av at skoleledelsen har en dialog med skoleeier. På den andre siden kan det begrunnes med at skoleledelsen ønsker å vise lojalitet til skoleeier. Trolig kan rektor føle behov for å innføre skoleeiers ønske for å bygge tillit. Vår tolkning er at lederteamet står i et krysspess mellom lærerne og skoleeier. Både skoleeier og læreren har sine forventninger og krav til skoleledelsen. Trolig vil det være utfordrende for lederteamet å ikke følge kravene til skoleeier. Samtidig vil det muligens få konsekvenser for utviklingen. I følge DEA (2008) må ikke mellomledere være så lojale at det går ut over virksomheten. Det

kan en se i de tilfellene der avdelingsleder forteller at de har tatt i bruk et satsingsområde uten at lærerne har vært delaktig i prosessen. Dette vil være mer utfordrende å gjennomføre satsingsområdene i praksis, om lærerne ikke er ”med på laget”.

En mulig årsak til at lederteamet møter motstand fra lærerne, kan være fordi lærerne har andre styrende verdier enn lederteamet. For at en skal bruke dobbelkretslæring må en sammen drøfte og endre de styrende verdiene (Argyris, 1990). Som tidligere nevnt er det en tendens i skolen til at det er en avstand mellom lederteamet og lærerteamet. Muligens ville det vært mindre avstand om lederteamet og lærerteamet benyttet dialog aktivt og formulerte felles verdier. Dette antar vi fordi at når en har dialog, vil alle deltakere ifølge Senge (1990), være opptatt av å finne det beste for fellesskapet. Derimot, som tidligere nevnt, vil dette være vanskelig å oppnå når det er større fokus på asymmetrien enn samarbeidet (Linell, 2009). Dialog vil heller ikke være mulig når en har en holdning om ”å vinne, ikke tape” (Argyris, 1990).

Vi antar at det på politisk nivå kan være bruk av dobbelkretslæring. Dette fordi skoleeier har sett et behov for utvikling, sett på hvilke endringer som må gjøres for at utviklingen skal skje, og deretter formulert mål basert på dette. Videre presenteres målene for skolene, hvorpå det er forventet at skolene gjør det som trengs for å oppnå disse målene. Avdelingslederen forteller videre at det hender at det er noen lærere som har store problemer med å jobbe med de felles utviklingsområdene. Han mener at skoleutvikling er lærernes andreprioritet, og at de kun er der for undervisningens skyld. Avdelingslederen kan ha rett i dette da det er sannsynlig at lærerne ser på utvikling av skolen som ledelsens ansvar. Derimot vil muligens det avdelingslederen egentlig oppfatter hos lærerne, være mangel på motivasjon. Om det er tilfellet, antar vi at det kan skyldes mangel på forståelse for satsingsområdene skolen blir pålagt å jobbe med. Da lærerne har et annet perspektiv på skolen som organisasjon enn det både ledelsen og skoleeier har, kan det være at områdene de blir pålagt å satse på, ikke er de områdene de selv mener det er behov for å satse på. Kanskje ser lærerne større behov for utvikling på andre områder.

6.3.4 Oppsummering

Vår forståelse er at skolen både ønsker og forsøker å være det Senge (1990) kaller en lærende organisasjon, der dialogen er avgjørende. Vi tolker det derimot slik at skolen ikke er en

lærende organisasjon ut ifra Senges (1990) definisjon på lærende organisasjoner. Vi ser tydelige tendenser til at skolen preges av NPM-tenkning, der det er en sterk ”tro på ledelse”, og mer ”bruk av indre kontroll enn av direkte autoritet” (Øgard, 2000). Vi ser at avdelingslederne fokuserer på lederne og deres rolle for skoleutvikling. Derimot sier Senge (1990) at for å være en lærende organisasjon, kan en ikke ha hierarki. Samtlige avdelingsledere viser tendens til det Argyris (1990) kaller forsvarsrutiner. Dette har videre den konsekvens at avdelingslederne handler etter Modell 1-bruksteori. I følge Argyris (1990) må individer handle etter Modell 2-bruksteori for at organisasjonen skal kunne ha dobbelkretslæring. Vi ser en tendens til at avdelingslederne har behov for å ”tildekke sannheten” når de skal ta opp noe vanskelig. En konsekvens av dette er gjerne at en gjør lærerne til ofre for situasjonen, i stedet for å gjøre dem ansvarlige. Samtlige avdelingsledere er opptatt av å prioritere både kortsiktige og langsiktige oppgaver.

7 Avslutning

I oppgavens innledning viste vi til den nye ledelsesmodellen som ble innført i bergensskolene i 2010 gjennom prosjektet ”En skoleledelse for fremtiden” (Byrådssak 412/09, 2008, s. 2). En hovedmålsetting med den nye ledelsesmodellen er å øke fokus på pedagogisk ledelse i skolen. Som en konsekvens av dette, ble avdelingslederstillingen innført. Avdelingslederen har formell lederstilling, og skal være i lederteam med resten av skoleledelsen (Byrådssak 412/09, 2008). Avdelingsleder skal også være i et lærerteam med lærerne på sin avdeling. Samtidig skal avdelingslederen i tillegg til sin formelle lederstilling, ha en undervisningsstilling. Vi antok at dette ville føre til innsikt i både leder- og lærerperspektiv. En av avdelingsledernes oppgaver er å overbringe beslutninger tatt av ledelsen, til lærerne, samt sørge for at beslutningene gjennomføres ved å samarbeide med lærerne, og gjennom organisering (Byrådssak 412/09, 2008). Det er også en hovedmålsetting med ledelsesmodellen å legge til rette for at skolen skal kunne utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Samtidig er det et tydelig hierarki der rektor fremdeles er den som står ansvarlig for skolens resultater (Byrådssak 412/09, 2008).

Vi stilte oss imidlertid spørrende til hvordan avdelingslederen i sin posisjon mellom ledelsen og lærerne og med innsikt i både ledelses- og lærerperspektiver, oppnår felles forståelse med lærerne om skoleutvikling. Vår antakelse har vært at dette er noe avdelingsleder kan oppnå gjennom dialog med lærerne – en antakelse basert på at dialog er et redskap som hevdes å være viktig i forbindelse med samarbeid (St. meld. nr 30, (2003-2004); St. meld. nr 31, (2007-2008)). Både Spurkeland (2013) og Bakhtin (1981) fremhever dialogen i forbindelse med å skape felles forståelse. Som nevnt i innledningen, er erfaringen vår at det er en tendens til at det oppstår misforståelser og motstand blant lærerne. Dette på grunn av mangel på dialog dem imellom. I tillegg har vår tolkning vært at dialog og felles forståelse er viktig i forbindelse med skoleutvikling.

På bakgrunn av dette, formulerte vi følgende problemstilling:

Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å skape felles forståelse mellom seg og lærerne om skolens utvikling?

For å belyse problemstillingen var det ønskelig for oss å ta for oss følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan bruker avdelingsledere de dialogiske spenningsdimensjonene for å oppnå felles forståelse mellom seg og lærere?
2. På hvilken måte påvirker den nye ledelsesmodellen dialogen mellom avdelingsleder og lærere?
3. Hvilken rolle spiller dialogen i skolen som lærende organisasjon?

For å prøve å besvare disse spørsmålene, så vi det som hensiktsmessig å ta for oss et utdypende teorigapittel. Dette fordi vi ønsket å ha god innsikt i de ulike delene: dialog, felles forståelse, skoleledelse og lærende organisasjoner. Spurkeland og Linell har vært gode bidragsytere i forbindelse med dialog. Dysthe har hjulpet oss i forbindelse med dialogperspektivet knyttet til ledelse. Hun har også inspirert oss til å ta for oss Bakhtin i forbindelse med felles forståelse. For å forstå de ulike ledelsesperspektivene, har vi videre trukket frem noen av de flere bidragsyterne til distribuert ledelse. Distribuert ledelse er et begrep med ulike forståelser og vi har støttet oss til blant andre Møller og Fuglestad, Spillane og Grønn. I forbindelse med lærende organisasjon, trakk vi fram Senge og Argyris som har vært viktige bidragsytere i forbindelse med vår forståelse. Særlig har de inspirert oss i forbindelse med tenkning rundt hvor viktig dialog er.

I drøftingen har vi sett på empiri i lys av teori. Dette gjorde vi ved å ta for oss de ulike forskningsspørsmålene, hvor vi drøftet relevante funn og relevant teori under hvert av dem. Dette resulterte i tre drøftingsdeler, og vi avsluttet hver av delene med en oppsummering. Vi ønsker i de neste avsnittene å sammenfatte de tre oppsummeringene. Deretter vil vi presentere vår konklusjon som et svar på problemstillingen vår.

7.1 Oppsummering

I skolene inkludert i denne studien ser vi en tendens til tydelig hierarki som henger igjen fra den tradisjonelle måten å organisere skolen på. Vi ser også asymmetri mellom avdelingslederne og lærerne, samt et tydelig skille mellom ledelsen og lærerne. I forbindelse med ønsket om å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon samt fokuset på teamarbeid (Byrådssak 412/09, 2008), antok vi at dette skillet skulle være mindre tydelig. Vår tolkning er

at det tydelige hierarkiet forsterker asymmetrien mellom de ulike maktforholdene som finnes i skolen. En trolig konsekvens av dette er at avdelingslederne mener de vet hva som er best i forbindelse med skoleutvikling, noe funnene våre viste at de også mente. Dette fordi avdelingslederne har en annen oversikt over skolen som organisasjon på grunn av deres lederstillinger. Dette kan bidra til at det fremdeles er et tydelig skille mellom skoleledelsen og lærerne. Funn i datamaterialet vårt viser at avdelingslederne var mer opptatte av å være i et lederteam enn i et lærerteam. Dette tolker vi også som en bekreftelse på at endringer i skolen tar tid. Vi stiller oss spørrende til om ledelsesmodellen i Bergen kommune er realistisk. Dette fordi den forsøker å forene ting som ikke er mulig i praksis, som for eksempel både teamledelse og et tydelig hierarki.

Samtlige avdelingsledere hevder de bruker dialog med lærerne. Dette kan stemme, men om de i realiteten faktisk mestrer å bruke dialog, er usikkert. Funnene våre viser at avdelingslederne har en tendens til å bruke det Dysthe (1997) kaller det autoritative ordet i møter med lærerne, både når dette er hensiktsmessig så vel som når dette er mindre hensiktsmessig. Vår antakelse er at dette vil hindre oppnåelse av felles forståelse. Bruken av det autoritative ordet er en konsekvens av at avdelingslederne mener å vite best hva som er det beste for skolen. Antakeligvis er det at avdelingslederne har liten forståelse for dialog også en årsak til deres hyppige bruk av det autoritative ordet. Dette fordi de gjerne ikke vet hvordan man fører en dialog, eller kanskje ikke en gang vet hva dialog faktisk er. Vi kan imidlertid ikke si at avdelingslederne *aldri* bruker dialog. Derimot antar vi at det heller skjer ved en tilfeldighet, enn at avdelingslederne har en intensjon om å bruke dialog.

Basert på det ovennevnte, antar vi at avdelingsledere som har liten forståelse for dialog, ikke har en dialogisk grunnholdning. Vi kan ikke med sikkerhet si at dette er ensbetydende med at de har en monologisk grunnholdning, men vi antar at de retter seg mer mot en monologisk grunnholdning. Derfor mener vi at avdelingslederne ikke evner å bruke dialog for å skape felles forståelse med lærerne om skolens utvikling, hvis de ikke har god nok forståelse for dialog. For å få til dette må de derfor øke sin egen forståelse for dialog. Denne påstanden støttes både av Senge (1990) og Spurkeland (2005).

Dysthe (1997) sier at det først og fremst er lederens ansvar å utvikle en kultur for det indre overbevisende ordet. Dette vil hun først kunne klare, om hun har god forståelse for hva dialog er. En måte å skape kultur for det indre overbevisende ordet, er ved å tilrettelegge for dialog i

møter med lærerne når det er hensiktsmessig å bruke denne samtaleformen. Konsekvensen av god forståelse for dialog vil trolig være at avdelingsleder har en dialogisk grunnholdning. Dette vil videre føre til at hun er bevisst asymmetrien mellom den ulike kompetansen og kunnskapen som finnes blant henne og lærerne, og at disse utnyttes på en positiv måte for å best mulig tilrettelegge for utvikling. Om avdelingsleder har en dialogisk grunnholdning, vil hun møte lærerne med en ”hva kan vi lære av hverandre?”- innstilling. Ved å ha en slik innstilling vil hun i større grad mestre å få frem alle de forskjellige perspektivene gjennom å bruke dialog, noe som er en forutsetning for å kunne oppnå felles forståelse.

Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder at kulturen og strukturen er gjensidig avhengig av hverandre. I forbindelse med dette er vår forståelse at ledelsesmodellen har en motsigelse. På den ene siden ønsker den en kultur som oppfordrer til å være en lærende organisasjon, der dobbelkretslæring bør være en måte for organisasjonen å lære på, slik Argyris (1990) peker på. I forbindelse med dette burde avdelingslederne ha en dialogisk grunnholdning. Dette vil kunne resultere i at avdelingslederne vektlegger samarbeidet mer enn hierarkiet. På den andre siden er det en sterk målstyring i skolen som begrenser muligheten for dette. Det er også en tendens til at kulturen fra tidligere ledelsesmodeller henger igjen, noe som ser ut til å forsinke endringen mot å fokusere på kollektiv ledelse.

At skolen skal være en lærende organisasjon, betyr at alle organisasjonens medlemmer, så vel som elevene, skal lære av hverandre. Dette vil føre til at skolen kontinuerlig kan og vil utvikle seg. Slik læring skjer gjennom at organisasjonsmedlemmene lærer av hverandres erfaringer, noe som gjerne foregår i team. Vår tolkning er at dialog derfor spiller en viktig rolle for at skolen skal kunne være en lærende organisasjon. Muligens har Argyris (1990) rett i sin påstand om at modell 1-bruksteori sinker utvikling, og at det kreves modell 2-bruksteori for at skolen skal kunne ha dobbelkretslæring. Vi ser at det er en tendens i skolen til at avdelingslederne handler etter modell 1-bruksteori. En konsekvens av dette er at det ikke er mulig med dobbelkretslæring i skolen. Vi stiller oss spørrende til om skolen i større grad ville vært en lærende organisasjon, om det med den nye ledelsesmodellen fulgte en mer flat struktur enn et tydelig hierarki.

Vi ser en tendens til det at avdelingslederne informerer lærerne om beslutninger i stedet for å inkludere dem i beslutningstakinger, trolig gjelder dette både beslutninger som lærerne kunne vært deltakende i, og beslutninger hvor det ikke er rom for deres stemmer. Når det gjelder

beslutninger hvor det *er* rom for lærernes stemmer, antar vi at årsaken til at lærerne likevel ikke inkluderes i beslutningstakingen, er at avdelingslederne kjenner på lite tid. Om avdelingslederne opplever at de ikke har nok tid i løpet av en arbeidsdag, vil de kunne komme til å nedprioritere tid til dialog med lærerne. Vi mener derfor at avdelingsleder må ha en forståelse for hva dialog er, da dette kan føre til at avdelingsleder får en dialogisk grunnholdning. Dette vil trolig videre føre til at hun ser verdien av dialog, noe som kan resultere i at hun prioriterer tid til bruk av dialog med lærerne.

Om avdelingsleder har en dialogisk grunnholdning, og har bidratt til å skape en kultur i skolen hvor det er fokus på dialog, vil hun trolig kunne oppnå at lærerne er mer åpne for å forstå ledelsens perspektiv. En dialogisk grunnholdning hos avdelingslederen, vil dermed kunne føre til at hun oppnår å skape felles forståelse med lærerne når det gjelder de beslutningene lederteamet tar, beslutninger hvor lærerne ikke fikk være med å bestemme. Vår antakelse er også at avdelingsledere kan oppnå å skape felles forståelse med lærerne når det gjelder de beslutninger lederteamet tar, om de har en dialogisk grunnholdning. Trolig vil hun da også i mindre grad bruke forsvarsrutiner overfor lærerne, fordi hun føler seg trygg på at lærerne forsøker å forstå hennes perspektiver når hun presenterer noe overfor dem på en direkte måte, uten å ”gå rundt grøten”.

7.2 Hvordan kan avdelingsleder bruke dialog for å oppnå felles forståelse med lærerne om skolens utvikling?

Denne studien viser at man ikke uten videre kan forvente at avdelingsledere bruker dialog med lærerne i sine team, dette til tross for at viktigheten av dialog understrekes i politiske dokumenter. Det kreves at avdelingslederen har god forståelse for både hva dialog er og hvordan den skal føres, for at hun skal kunne bruke dialog som samtaleform når det er hensiktsmessig. Kunnskap om dialog vil derfor være en forutsetning for at avdelingslederen skal kunne oppnå felles forståelse med lærerne.

Slik vi ser det, vil en avdelingsleder som har god forståelse for hva dialog er, ha en dialogisk grunnholdning. Konsekvensen av en slik grunnholdning, er at det for henne vil være naturlig å møte lærerne med en innstilling om at alle skal lære av hverandre. Hun vil da mestre å la de forskjellige perspektivene komme frem, og hun vil kunne oppnå at dialogdeltakerne ønsker å

forstå hverandres perspektiver. Det er i blant nødvendig at ledelsen tar beslutninger i forhold til skolens utvikling, hvor det ikke er rom for lærernes meninger. Det vil dermed ikke alltid være mulig å bruke dialog; det er i blant nødvendig å bruke det autoritative ordet. Om avdelingsleder da har en dialogisk grunnholdning, og har bidratt til å skape en kultur hvor det er fokus på dialog, vil hun med større sannsynlighet kunne oppnå at lærerne forstår ledelsens beslutninger. Dette fordi det vil være lettere for dem å forstå ledelsens perspektiv.

Bruk av dialog kan også føre til at avdelingsleder selv er åpen for å forstå lærernes perspektiver. En konsekvens av dette kan være at hun videreformidler deres perspektiver til ledelsen, noe som kan resultere i at deres meninger og ønsker blir hørt og forstått av ledelsen. Vår konklusjon er dermed at for at avdelingsleder skal kunne oppnå felles forståelse med lærerne om skolens utvikling, må hun ha god forståelse for hva dialog er og hvordan den føres. Videre må hun gjøre sitt for å skape en kultur hvor det i stor grad er fokus på bruk av dialog, samt prioritere tid til dialog med lærerne.

Hver skole har sin egen kultur. Konklusjonen vi har kommet frem til gjelder for skolene som våre informanter arbeider på. Da vi kun har intervjuet tre avdelingsledere på tre forskjellige skoler, mener vi at vi ikke har grunnlag til å si at det samme vil gjelde alle bergensskolene. Vi kan dermed ikke generalisere. Vår hensikt har vært å lære av noen av avdelingslederens erfaringer om hvordan dette utspiller seg i praksis.

7.3 Egne erfaringer

Vi har gjennom arbeidet med denne masteroppgaven lært mye, og vi har gjort oss erfaringer vi ville tatt i bruk om vi skulle startet arbeidet med oppgaveskrivingen på nytt. Blant annet ville vi utført intervjuene med avdelingslederne på et senere tidspunkt. Vi hadde da fått mulighet til å danne oss både et bredere og dypere teorigrunnlag, noe vi mener ville hatt positiv innvirkning både intervjuguiden og selve intervjuene. Vi mener likevel at intervjuene bidro til relevante funn og at det var interessant å intervjuer avdelingslederne.

Vi ville også ha vært mer tydelige i beskrivelsen av to-koloneskjemaet. Vi så at de to avdelingslederne som hadde utført denne skriftlige oppgaven, tolket beskrivelsen annerledes enn vi tenkte. Konsekvensen ble at vi ikke fikk brukt to-koloneskjemaene på den måten vi i utgangspunktet hadde sett for oss. Videre hadde det vært interessant å observere de faktiske

samtalene mellom avdelingsleder og lærerne. Likevel er vi en erfaring rikere etter å ha brukt et slikt skjema som del av studien vår.

Etter å ha jobbet med masteroppgaven har vi gjort oss noen tanker om tips til sentrale myndigheter. Vi ser det som hensiktsmessig å definere sentrale begreper i stortingsmeldinger, samt beskrive hvordan dette er mulig å oppnå i praksis. Dette gjelder både dialog og team. Når det gjelder disse to begrepene ser vi det samtidig også som en viktig faktor at en trener på å ha dialog eller på å være i et team. Derfor kunne det også i tillegg til å definere og beskrive, vært et tips å gi forslag til hvordan en kan bruke dette i praksis.

Gjennom vårt arbeid med oppgaven har vi også kommet inn på spennende tema som lå utenfor oppgavens omfang, men som det hadde vært interessant å forske på. Et av disse temaene er læreres bruk av dialog. Hvordan vil dialogen være blant lærere hvor det i utgangspunktet ikke er asymmetri grunnet ulike maktforhold? Vil de klarer å oppnå felles forståelse, og hvilke eventuelle utfordringer kan oppstå?

8 Litteraturliste

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. (K. M. Quirk, Overs.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. utg.). Oxford: Wiley.
- Argyris, C. (2010). *Fælder i organisationer*. (P. Weigelt, Overs.) Aarhus: Forlaget Klim.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Overs.) Minneapolis: University of Minnesota press.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bang, H., & Midelfart, T. N. (2012). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergstad, M. V., Enoksen, H. S., & Johannesen, T. M. (2009). *Dialogen som ledelsesverktøy Et casestudie av samspillet mellom leder og medarbeidere*. Oslo: Masteroppgave, Universitetet i Oslo
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. (K. M. Thorbjørnsen, Overs.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Byrådssak 412/09. (2008). *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. Hentet fra:
http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C2010%5CBEBY%5C2008156797-2316343.PDF
- Caspersen, J., Vive, N., Carlsten, T. C., & Aamodt, P.O. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifutalis2013.pdf>

Colbjørnsen, T. (2013, 3. mars). Skoleledelse i en ny tid - Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere.

Utdanningsforskning. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledelse-i-ny-tid/>

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). USA: Pearson Education Limited.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danmarks erhvervsforsknings Akademi (DEA). (2008, september). Ledelse i øjenhøjde-mellomlederen i centrum. *DEA*. Hentet fra: <http://dea.nu/sites/default/files/Hvidbog%20%20Ledelse%20i%20øjnehøjde%20-%20mellemlideren%20i%20centrum.pdf>

Dysthe, O. (1996) "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe, *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse* (s. 77-99). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. Washington, D. C.: Albert.

Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179-199). Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (s. 7-22). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Gadamer, H.G., (2010). *Sannhet og metode*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax Forlag.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O., & Kaufman, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I K. Leithwood, & P. Hallinger, *Second international Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 653-696). Kluwer: Dordrecht.
- Gronn, P. (2003). Leadership who needs it? *School Leadership & management Vol. 23, No 3*, s. 267-290.
- Hals, A. H., Trydal, I., & Aase, A. (2006). *Å lede mennesker*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Oslo: PhD-avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Holtén, A. L., & Nielsen, K. (2008, 13. mai). Vellykket teamorganisering kræver god ledelse. *Væksthus for ledelse*. Hentet fra: <http://www.lederweb.dk/personale/teamledelse/artikel/80049/vellykket-teamorganisering-kraver-god-ledelse>
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. Postholm, & T. Tiller, *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 283-298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (1. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue. I I. Markova, & K. (. Foppa, *The Dynamics of Dialogue* (s. 47-77). New York: Prentice-Hall.
- Linell, P. (2003, 26. februar). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Hentet fra:
<http://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, N.C : Information Age Publ.
- Lysklett, S. R. (2006). *Dialog mellom ideer. Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. Trondheim: PhD-avhandling, NTNU - Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om skoleledelse. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). Introduksjon. I J. Møller, O. L. Fuglestad, & (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 13-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19. ((2009-2010)). *Tid til læring*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>.
- Olaussen, A., & Wollebæk, H. (2002). New Public Management. *Temanotat 6*. Oslo: Utdanningsforbundet.

- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller, E. Ottesen, & (red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 265-281). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole* (2), s. 50-55. Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Roaldset.pdf
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008, 23. september). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Hentet fra:
<http://eaq.sagepub.com/content/44/5/635.short?rss=1&ssource=mfr>
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure*. London: John Wiley & Sons.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. D. (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, s. 27-37.
- Schultz, N., & Thomsen, L. (2015, 6. mars). 8 roller der sammen skaber et succesfuldt team. *Væksthus for ledelse*. Hentet fra:
<http://www.lederweb.dk/personale/teamledelse/artikel/114003/de-8-roller-der-sammen-skaber-et-succesfuldt-team->
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency/Doubleday.

- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. (A. Lillebø, Overs.) Oslo: Egemont Hjemmets bokforlag.
- Skogstad, A., & Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Smestad, T. (2012, 6. juni). Møte med professor Viviane Robinson. *Skolelederen*, s. 12-13. Hentet fra: <http://www.nslf.no/images/Marketing/skolelederen/2012/90985-06-12-skolelederen-siste.pdf>
- Sortland, N., & Einarsen, S. (2000). Mellommenneskelige konflikter: årsaker og kommunikasjonsmønstre. I S. Einarsen, & Anders Skogstad (red.), *Det gode arbeidsmiljø* (s. 139-166). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr 23. ((1992-1993)). *Om forhold mellom staten og kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 28. ((1998-1999)). *Mot rikare mål*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>.
- St. meld. nr 30. ((2003-2004)). *Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- St. meld. nr 31. ((2007-2008)). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- St. meld. nr 37. ((1990-1991)). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St. meld. nr 47. ((1995-1996)). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/3.html?id=158984>.
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 88-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vanhoozer, K. J. (2005). *The Drama of Doctrine: A Canonical-linguistic Approach to Christian Theology*. Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Vibe, N., Aamodt, p. O., & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. Hentet fra:
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-23.pdf>
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øgård, M. (2000). New Public Management - markedet som redningsplanke? I H. Baldersheim, R. E. Lawrence, & (Red.), *Det kommunale laboratorium* (s. 27-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8. utg.). London: Pearson Education Limited.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan kan avdelingsleder skape felles forståelse mellom seg og lærerne ved hjelp av dialog?”

Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter ved NLA Høgskolen, hvor vi studerer Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse. Vi er nå i gang med å skrive en masteroppgave hvor vi har den foreløpige problemstillingen “Hvordan kan avdelingsleder skape felles forståelse mellom seg og lærerne ved hjelp av dialog?”. I vår studie ønsker vi å se nærmere på endringer av ledelsesstrukturen i grunnskolen, samt hvordan den har preget dialogen mellom avdelingsleder og lærere. Vi ønsker også å samle inn empiri som kan hjelpe oss å besvare spørsmål vi har om avdelingsleders erfaringer rundt temaet skoleledelse, samt eventuelle erfaringer med dialog som et ledelsesverktøy.

Vi har valgt å intervju avdelingsledere i grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil komme til å bruke semistrukturerte intervjuer da vi er forberedt på at informantene kan komme med informasjon vi ikke spesifikt spør etter, men som likevel kan være relevant for oss. Vi anslår hvert intervju å vare mellom 30-60 minutter, og intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd. På forhånd av hvert intervju er det ønskelig at informantene fyller ut et skjema kalt *to-koloneskjema*, og intervjuguiden vil deretter bli skrevet delvis basert på svarene vi får fra dette skjemaet. Vi velger å ikke sende intervjuguiden til informantene på forhånd av intervjuene, da det for oss er ønskelig med svar som ikke er planlagt.

Vedlagt følger informasjon om ”to-koloneskjemaet”.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi studenter og vår veileder vil ha tilgang til opplysningene, og disse vil anonymiseres. Lydopptak vil lagres på mobiltelefon og deretter overført til pc, og etter endt bruk blir de slettet. Det vil være passord på både mobil og

pc. Det er frivillig å delta i studien, og du som informant kan når som helst trekke din samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.16.

Dersom du ønsker å delta eller har noen spørsmål, ta kontakt med Agathe Brattaule tlf: 40643677, e-post: agathejosefin88@hotmail.com, eller veileder Einar Reigstad tlf: 55540753, e-post: er@nla.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Oppgave: ”To-kolonneskjema”

Vi ønsker at du gjennomfører denne oppgaven i forkant av intervjuet vårt med deg, dette fordi vi kommer til å la svarene du gir påvirke intervjuguiden for selve intervjuet.

Oppgaven er hentet fra Chris Argyris sin bok ”Bryt forsvarsrutinene”. Nedenfor er det fire punkt som beskriver oppgaven.

1. Beskriv i et avsnitt et organisasjonsmessig hovedproblem slik du oppfatter det (velg en utfordring eller et problem du ønsker å ta opp på et møte med lærerne).
2. Anta at du kunne snakke med hvem du ville for å begynne å løse problemet. Beskriv i et avsnitt strategien som du ville bruke på dette møtet.
3. Del nå siden i to spalter. I høyre spalte skriver du hvordan du ville begynne møtet, det du faktisk ville si. Deretter skriver du det du tror personen du snakker med ville svart. Videre skriver du din respons på dette svaret, deretter den andre personens respons på din respons, osv. Fortsett med dette til du er ferdig med omtrent en eller to maskinskrevne sider med dobbel linjeavstand.
4. I venstre spalte skriver du ned alle idéene eller følelsene du antar du ville ha som du ikke ønsker å kommunisere uansett hvilken grunn du måtte ha.
(Argyris, 1990, s. 28).

Kilde:

Argyris (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Einar Reigstad
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 22.02.2016

Vår ref: 46882 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46882	<i>En studie om hvordan avdelingsleder kan skape felles forståelse med lærerne.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Einar Reigstad</i>
<i>Student</i>	<i>Benedicte Renee Karlsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Intervjuguide

Vi ønsker å intervju avdelingsledere for å lære av deres erfaring når det gjelder kommunikasjon i form av dialog med lærerne. Vi har erfaring fra praksis på ulike skoler, der vi begge sitter igjen med en opplevelse av at det ofte oppstår en svikt i kommunikasjonen mellom avdelingsledere og lærerne. Dette mener vi har igjen en tendens til å skape unødvendig frustrasjon og misnøye på arbeidsplassen. Vi ønsker å lære av avdelingsleders erfaringer når det gjelder å skape felles forståelse med lærerne gjennom dialog. Vi ønsker å vite mer om hvordan avdelingsleder opplever dialogen i ulike sammenhenger på arbeidsplassen.

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvor lenge har du vært avdelingsleder?
3. Hvilken utdanning/kurs har du?
4. Hvor mange ansatte er dere i skoleledelsen?
5. Hva er dine arbeidsoppgaver?

Ledelsens/avdelingsleders arbeid:

En av målsetningene med å innføre avdelingslederstillingen er at skoleledelsen skal få tid til å prioritere pedagogisk ledelse i større grad. Dette ved at de formelle ledelsesoppgavene blir fordelt på flere personer.

- 1) Vil du si at skoleledelse er en kollektiv aktivitet?
 - Er det fordeler eller ulemper med dette?
 - Hvilke arbeidsoppgaver løser dere i team?

Vi har opplevd at det har hendt at skoleledelsen tar valg, for eksempel om nye satsingsområder i skolen, uten å inkludere lærerne. Vi har også sett at det i slike tilfeller ofte er lærere som ikke ønsker de aktuelle endringene, og at det dermed oppstår motstand.

- 2) Hvordan arbeider skolen for å sikre skolens utvikling?
 - Hvem er det som tar avgjørelsen i forhold til nye satsingsområder?
 - Føler du at det er din jobb å formidle til lærerne hva som skal skje?
 - Hvem sitt ansvar mener du det er å sette i gang nye prosjekter?
 - Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom deg og lærere?

- 3) Hva gjør du som avdelingsleder om du opplever motstand fra lærerne?
 - Vil du si at du forstår lærerne eller ledelsens perspektiv best?
 - Hvordan handler du ut i fra dette?

- 4) Hvilke fordeler og ulemper er det med å ha en fot i både ledelses- og lærerverdenen, slik du som avdelingsleder har?

Vi opplever at det ofte brukes en del energi på å tenke gjennom hvordan en skal formidle noe til ledelsen, i stedet for å si ting direkte. Vi tolker dette som at man ønsker å vise hensyn overfor for andre personers følelser, og at man da gjerne går rundt grøten når en skal ta opp vanskelige tema.

- 5) Hvordan går du som avdelingsleder fram når du ikke er fornøyd med prestasjonene til en ansatt?
 - Hender det at du går rundt grøten når du skal ta opp vanskelige tema?
 - Hva tenker du om å bruke omsorg og vise hensyn i slike situasjoner?
 - Hvordan går du frem for å forstå hvorfor det ikke er tilfredsstillende resultater i klassen?
 - Hvordan sikrer du deg at du har forstått det læreren ville si?
 - Hvordan sikrer du deg at læreren har forstått det du ville si?

Formelle møtearenaer:

Vi jobber begge to i skolen, og våre erfaringer er at det er vanlig med faste, ukentlige møter, samt fastsatte planleggingsdager, og at det er heller sjeldent med uplanlagte, spontane møter.

- 6) Hvilke rutiner for møter har dere på skolen?
- 7) Hva tenker du om denne påstanden: *Møter har en tendens til å ende med sakslister i stedet for løsninger eller vedtak*
- 8) Hvilken respons ønsker du å oppnå på møter?
 - Enighet, diskusjon, få fram mangfold av argumenter?

Elevenes læring:

- 9) På hvilken måte er du som avdelingsleder med å påvirke elevenes læring?
 - Hvordan sikrer dere god undervisning?
 - Har dere felles enighet om ordensregler og klasseregler?
- 10) Hvordan sikrer dere at skolen får prioritert både langsiktige og kortsiktige, samt individuelle og kollektive oppgaver?

Dialog:

Dialog er et begrep med ulike definisjoner. Vi forstår dialogen som en samtale der en ønsker å lytte til den andre personen og prøve å forstå hva den andre mener, og samtidig gjerne bli påvirket av hva den andre sier. Dette blir altså en motsetning til monolog, der en overser den andre personens meninger og tanker, og heller vil forsøke å få gjennom sine egne meninger og tanker. Man føler gjerne da at man selv sitter med det riktige svaret, og ønsker å overbevise den andre personen om dette.

- 11) Vil du si at du som avdelingsleder bruker dialog aktivt i møte med lærerne?
 - Hvorfor?
 - Når er det lurt å bruke dialogen i møte med lærerne, er det noen ganger ikke lurt?
 - Hva kan være utfordrende ved å bruke dialog?

*Rektor ved Ullern videregående skole har skrevet i sin bok "Profesjonelle dialoger" -
"Relasjonen mellom leder og medarbeider er asymmetrisk fordi lederen har formell makt".*

12) Hva tenker du om dette utsagnet?

13) Hvordan mener du at asymmetrien mellom deg og lærerne vil prege dialogen mellom dere?

- Hvordan samtaler du med lærerne om noe du har vært i dialog med skoleledelsen om?

14) Er det noen forskjeller på dialogen mellom deg og resten av ledelsen, og mellom deg og lærerne på din avdeling?

- Hvilke forskjeller?

- Er relasjonene i skoleledelsen symmetrisk eller asymmetrisk? Kan du utdype hvorfor?